

# **Religionskritikk i klasserommet**

## **En kvalitativ studie av hvordan RLE-læreren forholder seg til spontan religionskritikk i klasserommet**

Karoline Garfjell



Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk – 30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2015



# **Religionskritikk i klasserommet**

**En kvalitativ studie av hvordan RLE-læreren forholder seg til spontan  
religionskritikk i klasserommet**

**Karoline Garfjell**

Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk – 30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2015

Copyright Karoline Garfjell

2015

Religionskritikk i klasserommet

Karoline Garfjell

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Allkopi





# Sammendrag

Dette prosjektet har hatt som hensikt å undersøke hvordan RLE-læreren forholder seg til spontan religionskritikk fra elevene. Studien tar utgangspunkt i lærerperspektivet. For å belyse problemstillingen, har jeg utformet syv forskningsspørsmål som har hatt som hensikt å undersøke hvordan læreren forbereder undervisning der religionskritikk er aktuelt, og hvordan læreren håndterer religionskritikk hvis og når det kommer fra elevene.

Noe av bakgrunnen for valg av tema er at spontane situasjoner der religionskritikk er sentralt, kan oppleves utfordrende for læreren. En av grunnene til at det kan oppleves som utfordrende, er at lærebøkene i Religion, livssyn og etikk (RLE) i varierende grad legger opp til at religionskritikk skal være et tema i undervisningen, mens den religionsdidaktiske faglitteraturen kan oppleves som mangelfull på temaet religionskritikk. En annen begrunnelse for valg av tema, er at flere kompetansemål i læreplanen legger føringer for religionskritisk undervisning på en annen måte enn det lærebøkene gjør. Jeg ønsket å undersøke hvordan religionskritikk i forbindelse med dagsaktuelle temaer som verserer i samfunns- og nyhetsbildet kan påvirke religionsundervisningen og religionskritikken, og hvordan lærere underviser om temaer som læreboken ikke legger opp til.

Religionskritikk er et begrep som kan omfatte ulike tilnærminger. Som utgangspunkt for studien, problemstillingen og intervjuguiden, har jeg definert og kategorisert religionskritikk med utgangspunkt i både religionsvitenskapen og religionsdidaktikken. Definisjonene jeg har brukt, tar utgangspunkt i Per M. Aadnanes' (2005) historiske fremstilling av religionskritikk, og kategoriseringen er basert på lignende inndelinger gjort av religionsdidaktikerne Bengt-Ove Andreassen (2012) og Gunnar Skirbekk (2011).

For å besvare problemstillingen, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Datamaterialet er samlet inn gjennom individuelle intervjuer med lærere. Et av hovedfunnene i studien er at hvordan læreren håndterer religionskritikk fra elevene, er kontekstavhengig. Faktorer som påvirker hvordan læreren håndterer kritikken, er blant annet elever som har religiøs tilhørighet, og hvordan læreren kjenner klassen sin. Religionskritikk er noe lærerne ønsker fra elevene, og de bruker tid på å forberede både elevene og seg selv på temaet. Lærerne bruker medieoppslag i undervisning som handler om religionskritikk, fordi de mener at læreboken er mangelfull på kritiske aspekter og aktualitet. Et annet hovedfunn er at lærerne noen ganger synes det er utfordrende å fremstå som nøytral i forbindelse med religionskritikk.





# Forord

Det er med stor glede, og en smule vemodighet jeg setter punktum for denne masteravhandlingen. En stor glede fordi et krevende kapittel er fullført, og en smule vemodighet fordi kapittelet har vært lærerikt, givende og fylt med gode stunder.

Det er mange jeg har lyst å takke før mine glansdager på Universitetet i Oslo er over. Først og fremst vil jeg takke min veileder, Jon Magne Vestøl, for enorm hjelp og veiledning. Jeg vil også takke informantene som bidro med sin tid og sine erfaringer. Uten dere hadde oppgaven ikke blitt den samme.

Tusen takk til Isalill, Jannicke, Vanja, Sigrid og Marianne for fem fine år, og for hyggelige lunsjmøter det siste halvåret. En spesielt stor takk til Isalill. Jeg er så takknemlig for alle gode innspill du har kommet med, for samtalene våre, og for alle erfaringene vi har gjort sammen i klasserommet. Takk til Mari og Simen for den best tenkelige praksisperioden. Særlig takk til Simen for selskap og moralsk støtte underveis i masterskrivingen. Jeg vil også gjerne få takke min praksisveileder, Per Degnes, som har lært meg å bli en bedre lærer.

Jeg vil ellers takke familie og venner for heiarop og støtte underveis. Spesielt takk til mamma Karin for gode telefonsamtaler og kloke ord når jeg har trengt det, og pappa Øystein for korrekturlesing. Til slutt en stor takk til min kjære Kai, for tålmodighet og oppmuntring hele veien.

Oslo, mai 2015



# Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	3
1.1 Formål og begrunnelse for valg av tema.....	3
1.2 Relevans for feltet.....	4
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	5
1.4 Religionskritikk i læreplanen.....	6
1.5 Oppgavens struktur.....	8
2 Tidligere forskning og litteratur.....	8
2.1 Religionskritikk som begrep – en historisk fremstilling.....	9
2.1.1 Ekstern filosofisk kritikk.....	9
2.1.2 Ekstern etisk/moralsk/psykologisk kritikk.....	10
2.1.3 Intern religionskritikk.....	12
2.1.4 Oppsummering: ekstern og intern religionskritikk.....	13
2.1.5 «Kritikk» og «religion» .....	13
2.2 Tidligere forskning som berører religionskritikk i klasserommet.....	14
2.2.1 REDCo: Forskning om dialog og konflikt i europeiske klasserom.....	14
2.2.1.1 Marie von der Lippe: Påvirkning fra media og lærerens rolle .....	14
2.2.1.2 Geir Skeie: Dialog i religionsundervisningen.....	15
2.2.1.3 Kevin O' Grady: Konflikt som redskap for dialog.....	17
2.2.2 Læremidler i RLE-faget.....	17
2.2.3 Annen relevant forskning.....	17
2.3 Religionsdidaktisk litteratur.....	19
2.3.1 Fagforståelse i endring.....	19
2.3.2 Religionslæreren – en rolle i endring.....	21
2.3.3 Hvordan arbeide med religionskritikk i praksis?.....	22
2.4 Lærebok og lærerveiledning som redskap i religionskritisk undervisning.....	24
2.4.1 Horisonter 10.....	24
2.4.2 Under samme himmel 2.....	25
2.4.3 Under samme himmel 3.....	26
2.5 Religionskritikk med Blooms taksonomi som utgangspunkt.....	27
2.6 Oppsummering av litteratur og tidligere forskning.....	28
3 Metode.....	29
3.1 Utvalg.....	31
3.2 Intervjuguide.....	31
3.3 Transkribering.....	32
3.4 Analyse.....	33
3.5 Validitet.....	33
3.6 Forskningsetiske betraktninger.....	34
4 Analyse.....	35
4.1 Hvordan forbereder læreren seg på religionskritikk fra elevene?.....	35
4.1.1 Mental forberedelse.....	35
4.1.2 Forståelse av religionskritikkbegrepet i lærebok og hos informantene.....	37
4.1.2.1 Lærebøkens fremstilling av religionskritikk.....	37
4.1.2.2 Hauks forståelse av religionskritikkbegrepet.....	38
4.1.2.3 Carls forståelse av religionskritikkbegrepet.....	39
4.1.2.4 Fredriks forståelse av religionskritikkbegrepet.....	41
4.1.2.5 Oppsummering av lærernes forståelse av begrepet religionskritikk.....	42

4.2. Hvordan forbereder læreren elevene på religionskritikk?	42
4.2.1 Samtaler med elevene om respekt og toleranse	43
4.2.2 Å lære elevene å nyansere	45
4.2.3 Å bruke representanter for ulike religioner	45
4.3 Hvordan håndterer læreren religionskritikk fra elevene?	46
4.3.1 Lærernes tanker om det å håndtere spontan religionskritikk	47
4.3.2 Å «drepe» diskusjonen	48
4.3.3 Å utfordre elevens kritikk	50
4.4 Hva kan være utfordrende for læreren i religionskritisk undervisning?	52
4.4.1 Utfordring: å fremstå som nøytral	52
4.4.2 Utfordring: temaer som krever refleksjon av elevene og litt om media	54
4.5 Hvilke redskaper bruker læreren for å undervise om religionskritikk?	55
4.6 Hva synes læreren om læreboken?	58
4.7 Hva kan påvirke religionsundervisningen?	60
4.7.1 Elevers religiøse eller ikke-religiøse livssyn	60
4.7.2 Media	62
4.8 Oppsummering av analysen	63
5 Drøfting	64
5.1 Forberedelse	65
5.1.1 Forståelsesramme for forberedelse og undervisning	66
5.1.1.1 Forståelse av begrepet religionskritikk i tilknytning til læreplanen	67
5.1.1.2 Forståelse av begrepet religionskritikk i tilknytning til læreboken	69
5.1.2 Forståelse av religionsfaget	70
5.1.3 Praktiske forberedelser med elevene	72
5.1.3.1 Viktige faktorer for dialog i klasserommet	73
5.1.3.2 Å bruke representanter for religioner i undervisningen	76
5.1.4 Læremidler i RLE	76
5.2. Håndtering av spontan religionskritikk fra elevene	77
5.2.1 Lærers reaksjoner og handlinger	77
5.2.2 Utfordringer knyttet til håndtering av religionskritikk	79
5.2.3 Hva påvirker undervisningen?	80
5.2.4 Hvilken rolle har RLE-læreren?	81
5.3 Oppsummering og forslag til videre forskning	82
6 Litteratur	84
Vedlegg 1	88
Vedlegg 2	92
Vedlegg 3	93

# 1 Innledning

Religionskritikk er et stadig aktuelt tema på flere områder i samfunnet. I en multikulturell verden som den vi lever i i dag, er det ikke gitt at kulturer, tradisjoner, livssyn og religioner lever side om side i harmoni. Etter angrepet på Charlie Hebdo i januar 2015, ble religionskritikk nok en gang et hett tema i media, og religionskritikken ble knyttet til ytringsfrihet. Hvordan media fremstiller religion og religionskritikk, påvirker den allmenne forståelsen av disse.

Religionskritikk er et viktig ledd i å forstå utfordringer i samfunnet som kommer av møter mellom ulike kulturer, religioner og tradisjoner. Men religionskritikk er et komplekst og mangfoldig tema, og vi trenger kunnskap om kritikken for å bruke den på riktig måte. Å formidle denne kunnskapen er en av skolens, og da spesielt religionsfaget og religionslærerens oppgave.

Religionskritikk er et begrep som kan ha ulike tilnærminger. Som utgangspunkt for studien, problemstillingen og intervjuguiden, har jeg definert og kategorisert religionskritikk med utgangspunkt i både religionsvitenskapen og religionsdidaktikken. Definisjonene jeg har brukt, tar utgangspunkt i Per M. Aadnanes' (2005) historiske fremstilling av religionskritikk, og kategoriseringen er basert på lignende inndelinger gjort av religionsdidaktikerne Bengt-Ove Andreassen (2012) og Gunnar Skirbekk (2011). Religionskritikk er i denne studien definert og kategorisert i tre ulike former: 1) ekstern filosofisk kritikk: kritiserer religion for å være usann eller uvitenskapelig, 2) ekstern etisk kritikk: kritiserer religion for å være skadelig eller hemmende og 3) intern kritikk: kritikk som kommer fra religionens egne utøvere og/ eller tilhengere. Den interne religionskritikken kan være både filosofisk og etisk.

## 1.1 Formål og begrunnelse for valg av tema

Formålet med denne studien er å avdekke hvordan RLE-lærere i ungdomsskolen forholder seg til spontane situasjoner der religionskritikk er sentralt. Studien har ikke som mål å være generaliserbar, men tar for seg hvordan et utvalg lærere forholder seg til (spontan) religionskritikk fra elevene i praksis. Temaet religionskritikk i klasserommet, med fokus på den spontane kritikken, har jeg valgt av flere grunner, både av personlig interesse, og et ønske om å bidra til den nokså sparsomme fagdidaktiske litteraturen om emnet. Av egne erfaringer som lærer selv, og i samtaler med kolleger, opplever jeg at religionskritikk fra elevene kan være utfordrende å håndtere. I løpet av lektorutdanningen har jeg som student ofte ønsket meg praktiske tips til undervisningen, blant annet

hvordan man kan takle spontane og utfordrende situasjoner. Som så mye annet av praktiske avgjørelser i klasserommet, opplever jeg at det ikke finnes noen fasit på hvordan man håndterer religionskritikk fra elevene. Jeg opplever også at den didaktiske faglitteraturen ikke behandler religionskritikk i undervisningen tilstrekkelig. Studien er ikke et forsøk på å finne denne fasiten, men å undersøke hvordan det kan undervises i religionskritikk, hva som kan være utfordrende med det, og hvordan et utvalg lærere forholder seg til kritikken når og hvis den kommer.

En annen begrunnelse for valg av tema, er at flere kompetansemål i læreplanen legger føringer for religionskritisk undervisning på en annen måte enn det lærebøkene gjør. Disse kompetansemålene er nærmere beskrevet i delkapittel 1.4, og åpner for religionskritikk på filosofisk og samfunnsmessig grunnlag. Jeg ønsker å undersøke hvordan religionskritikk i forbindelse med dagsaktuelle temaer som verserer i samfunns- og nyhetsbildet kan påvirke religionsundervisningen og religionskritikken, og hvordan lærere underviser om temaer som læreboken ikke legger opp til.

## **1.2 Relevans for feltet**

Da jeg foretok litteratursøk om religionskritikk i skolen og religionsfaget, fant jeg liten eller ingen forskning som gikk på akkurat det samme som min studie fokuserer på: hvordan lærere forholder seg til religionskritikk fra elever. Jeg søkte etter norske og internasjonale studier på Bibsys/ Oria og ERIC (U.S. Dept.of Education). Det finnes likevel forskning som berører religionskritikk i klasserommet. Denne blir beskrevet i litteraturkapittelet, avsnitt 2.2. Min studie har avdekket funn som både forsterker og nyanserer funn fra tidligere forskning.

Studien søker å belyse læreres praksis, men deres praksis gjenspeiler også en overordnet forståelse for faget og for religionskritikkbegrepet. Studien min kan tilføre fagfeltet et utvalg læreres forståelse av religionskritikk, hvordan lærere arbeider med religionskritikk i praksis, hvilke utfordringer de møter, og hvordan de håndterer religionskritikk.

## **1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Problemstillingen som forskningen tar utgangspunkt i, er: *Hvordan forholder RLE-læreren seg til spontan religionskritikk fra elevene?* Med ordet «forholde» menes det å lete etter hvordan læreren *forbereder seg på og håndterer* spontan religionskritikk fra elevene når og hvis den kommer.

For å belyse problemstillingen har jeg formulert syv forskningsspørsmål som skal konkretisere hva det er jeg ønsker å finne ut av. Intervjuguiden er forankret i forskningsspørsmålene. I intervjuene brakte informantene inn tilleggsaspekter som utvidet perspektivet i forhold til de forhåndsgenererte forskningsspørsmålene. Et utvidet perspektiv innebærer at forberedelse og håndtering av spontan religionskritikk fra elever handler om mer enn kun det praktiske rundt undervisningssituasjonen. Det handler også om lærerens forståelse av religionskritikk, og hvordan kritikken skal fungere best mulig i en læringsprosess. Som det vil fremgå av analysekapittelet fant jeg også ut at lærernes fokus på religionskritikk i undervisningen fortalte noe om deres forståelse av faget. Det har resultert i at jeg har utvidet oppgaven fra å kun handle om det praktiske ved å forholde seg til spontan religionskritikk fra elevene, til også å inkludere lærernes forståelse av fag, lærerrolle og begrepet religionskritikk. Det har ikke resultert i at jeg har føyet til flere forskningsspørsmål, men jeg har implementert flere aspekter i de allerede eksisterende forskningsspørsmålene.

**Forskningsspørsmål 1: Hvordan forbereder læreren seg på religionskritikk fra elevene?** Med forberedelse menes den mentale forberedelsen lærerne gjør før de skal undervise om religionskritikk, eller før de tar opp temaer der de tenker at det kan komme spontan religionskritikk fra elevene. Jeg har i tillegg til dette utvidet begrepet forberedelse til også å omhandle selve forståelsen lærerne har av religionsfaget og av religionskritikkbegrepet, fordi det kan si noe om hvorfor lærerne forholder seg til spontan religionskritikk som de gjør.

**Forskningsspørsmål 2: Hvordan forbereder læreren elevene på religionskritikk?** Jeg har ønsket å finne ut om lærerne forbereder elevene på religionskritisk undervisning og samtaler eller diskusjoner der religionskritikk kan forekomme. Hvis læreren forbereder elevene, hvordan gjør han dette? Underviser læreren om samtalekultur, og kan dette eventuelt knyttes opp mot samtaler om religionskritikk?

**Forskningsspørsmål 3: Hvordan håndterer læreren religionskritikk fra elevene?**

Forskningsspørsmålet har først og fremst søkt å finne ut av om lærerne har opplevd situasjoner med spontan religionskritikk fra elevene. Hvis de har, er det ønskelig med eksempelsituasjoner, av flere grunner. For det første er det et mål å forsøke å plassere elevens kritikk i kategorier av kritikk som jeg har utformet på bakgrunn av religionsvitenskap og religionsdidaktikk, for å undersøke hvilke typer kritikk som forekommer hyppigst, hvilke som kan være utfordrende, og for å finne ut av hvilket forhold lærerne har til ulike typer religionskritikk. For det andre søker forskningsspørsmålet å finne ut av hvilke grep læreren tar i møte med spontane eller utfordrende situasjoner.

**Forskningsspørsmål 4: Hva kan være utfordrende med religionskritikk fra elevene?** I den grad undervisning der religionskritikk blir sentralt oppleves som utfordrende, har det vært et mål å finne ut hva det er som er utfordrende, og hvorfor.

**Forskningsspørsmål 5: Hvilke redskaper bruker læreren for å undervise om religionskritikk?**

Jeg har ønsket å finne ut av hvilke redskaper eller læremidler læreren bruker i undervisning om religionskritikk, hvordan og hvorfor. Dette kan si noe om lærerens tilnærming til temaet religionskritikk, og i hvilken grad læreren synes læreboken er tilstrekkelig på religionskritikk.

**Forskningsspørsmål 6: Hvilken profil synes læreren at læreboken fremmer?** Dette

forskningsspørsmålet henger sammen med noe av det forskningsspørsmål 5 kan belyse, om læreren synes læreboken er tilstrekkelig på temaet religionskritikk. Det kan også si noe om i hvilken grad læreren ønsker å formidle en tilnærming til religion som samsvarer med læreboken, eller om læreren ønsker å formidle en annen tilnærming.

**Forskningsspørsmål 7: Hva kan påvirke undervisningen?** Fordi undervisning ikke er en isolert situasjon, er det naturlig at ulike faktorer påvirker undervisningen. Jeg har ønsket å finne ut av hvilke faktorer som påvirker undervisningen, og hvordan dette påvirker.

## 1.4 Religionskritikk i læreplanen

Religionskritikk nevnes for første gang som begrep i den reviderte læreplanen for Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL) i 2002 og i Religion og etikk (RE) i 2008 (Andreassen, 2012, 119). I læreplanen for RE i videregående formuleres kompetansemålet som at eleven skal kunne «gjøre rede for og vurdere ulike former for religions- og livssynskritikk (Læreplan i RE, 2008). I KRL, som i 2002 var navnet på faget som i dag heter Religion, livssyn og etikk (RLE), ble det for tiende årstrinn formulert et kompetansemål med religionskritikk om at eleven skal «arbeide med og tilegne seg kunnskap om moderne religionskritikk» (Læreplan i KRL, revidert utgave, 2002). I den reviderte læreplanen for KRL i 2005, ble det presentert et nytt kompetansemål for tiende trinn som het at eleven skal kunne «presentere eksempler på religionskritikk fra ulike livssynstradisjoner» (Læreplan for KRL, revidert utgave, 2005). Dette kompetansemålet er videreført til læreplanen for RLE fra 2008, som også blir brukt i dag.



Selv om religionskritikk blir nevnt eksplisitt første gang i læreplanen for religionsfaget i ungdomsskolen i 2002, har religionskritikk lenge ligget implisitt i flere kompetansemål. Det er da snakk om kompetansemål som har vært knyttet til ulike retninger og eller grupperinger innenfor ulike religioner. Disse målene kan knyttes til religionskritikk fordi grupperinger og ulike retninger innenfor religioner er et resultat av intern religionskritikk (Andreassen, 2012, 119). Ulike former for religionskritikk vil bli presentert i kapittel 2. Læreplanen for RLE har også i dag flere kompetansemål som kan knyttes til religionskritikk, i tillegg til det ene målet som nevner det eksplisitt. Under hovedområdet Filosofi og etikk i læreplanen for tiende trinn heter det at eleven skal kunne «reflektere over forholdet mellom religion, livssyn og vitenskap» (Læreplan for RLE, 2008). Dette kompetansemålet kan åpne for religionskritikk ved at det inviterer eleven til å se religion i sammenheng med eller motsetning til forhold som kan stride mot enkelte religiøse overbevisninger. For eksempel kan vitenskapen kritisere enkelte aspekter ved religion. Under hovedområdet Religiøst mangfold formuleres et av kompetansemålene som at eleven skal kunne «diskutere aktuelle spørsmål som oppstår i møte mellom religion, kultur og samfunn» (Læreplan for RLE, 2008). Dette kompetansemålet åpner for religionskritikk ved at utfordringer eller konflikter i samfunnet der religion er sentralt, blir gjenstand for samtale eller diskusjon, og kritiske perspektiver på religion fra elevene kan dukke opp.

Da grunnskolefaget gikk under navnene Kristendoms-kunnskap og KRL, bar faget et tydeligere preg av en religiøs tilnærming enn under det nyeste navnet RLE. Under navnet RLE er det mer aktuelt å snakke om en religionsvitenskapelig tilnærming til faget. En religionsvitenskapelig tilnærming til religion er distansert fra religion, for ikke å gi enkelte religioner forrang fremfor andre (Andreassen, 2012, 43). I KRL hadde kristendomsundervisningen forrang over opplæring i de andre religionene, og kunne dermed kritiseres for å ikke være nøytral. En av grunnene for å påstå det, er blant annet at tittelen på faget inneholder kristendom som eneste spesifiserte religion. I formålsparagrafen for RLE heter det nå at religionsfaget skal være objektivt, kritisk og pluralistisk (Læreplan i RLE, 2008). Dette kan forstås slik at elevene skal lære *om* religion, ikke *av* religion.

«Faget har ein brubyggjarfunksjon. Det skal gje medvit om felles verdier i samsvar med menneskerettane og fremje toleranse. Dette føreset kritisk refleksjon og evne til å sjå tradisjonar innanfrå og utanfrå, noko som krev fagkunnskap så vel som praktisk øving i å argumentere og tolke kva andre meiner.» (Kunnskapsdepartementet 2010, s. 70)

Faget skal altså ikke bare gi kunnskaper om de ulike tradisjonene, men kritisk refleksjon rundt dem,

og i tillegg øvelse i argumentasjon og tolkning. Dette skal i følge Kunnskapsdepartementet fremme toleranse i tillegg til kunnskap.

## **1.5 Oppgavens struktur**

Strukturen i masteravhandlingen er lagt opp slik: I kapittel 2 presenteres utvalgt litteratur som viser ulike perspektiver på religionskritikk, og tidligere forskning som er relevant for denne studien.

Kapittel 3 redegjør for metodiske valg og begrunnelser, validitet og forskningsetiske betraktninger. I kapittel 4 presenterer jeg analysen av det innsamlede datamaterialet. I kapittel 5 drøfter jeg analysen av datamaterialet som er presentert i kapittel 4, i lys av litteratur som er presentert i kapittel 2.

Drøftingen vil ligge tett på analysen av datamaterialet fordi det er lite empirisk forskning på det temaet jeg har valgt for studien. Jeg vil derfor gjøre empirien tydelig og skrive frem et klart bilde av hvordan religionskritikk oppfattes som et fagdidaktisk fenomen fra et lærersynspunkt.

## **2 Tidligere forskning og litteratur**

I dette kapittelet vil jeg presentere og gjøre rede for tidligere forskning som kan være relevant for min studie, og perspektiver fra litteratur som berører religionskritikk på en måte jeg anser som nyttig for å komme frem til et svar på problemstillingen min. Den religionsvitenskapelige litteraturen og den religionsdidaktiske litteraturen behandler religionskritikk på ulike nivåer. Religionsvitenskapen behandler religionskritikk ut fra et teoretisk deskriptivt fagfelt, mens religionsdidaktikken i tillegg belyser temaet fra en praktisk og normativt orientert side. Det praktiske anliggendet i religionsdidaktikken vil også bety at deler av den er mindre teoretisk orientert. Fordi religionsvitenskapelige definisjoner ligger til grunn for religionskritikkbegrepet slik det brukes i intervjuguiden, vil det være nødvendig med en grunnleggende begrepsavklaring. Det er også nyttig fordi didaktikkens forståelse av religionskritikk i noen grad bygger på disse definisjonene.

Etter en historisk fremstilling av religionskritikkbegrepet vil jeg presentere tidligere forskning som berører religionskritikk i undervisningen som tema. I de kildene og databasene jeg har undersøkt, er

det ikke omtalt lignende forskning som omhandler religionskritikk fra elever og hvordan lærere forholder seg til dette. Det er likevel gjort funn i studier om beslektede temaer som jeg anser som relevante for mitt forskningstema, og som kan knyttes til religionskritikk i undervisningen.

Den største delen av litteraturkapittelet omhandler det religionsdidaktiske. I den delen som tar for seg religionsdidaktiske perspektiver, vil blant annet temaer som religionslærerens rolle, forståelse av religionsfaget og religionskritikk i praksis bli presentert.

Den siste litteraturen jeg presenterer, er fra pedagogikken. Fordi analysen resulterte i funn om kognitive aspekter, vil jeg gjøre rede for Blooms taksonomi i pedagogikkdelen av litteraturkapittelet, med synspunkter på dette fra religionsdidaktikeren Bengt-Ove Andreassen. Til sist i kapittelet vil jeg oppsummere de viktigste punktene som har blitt presentert i dette kapittelet.

## **2.1 Religionskritikk som begrep – en historisk fremstilling**

Selv om religionskritikk er et nytt begrep i læreplanene for norsk skole, har kritikk mot religionenes ulike dimensjoner eksistert betydelig lengre. Professor Per M. Aadnanes forklarer i sin artikkel «Ein gud skapt i menneskets bilde? Glimt frå den moderne religionskritikkens historie» (2005) at den kritikken som blusset opp i opplysningstiden, og som har blitt videreført frem til i dag, er det vi kaller den moderne religionskritikken (Aadnanes, 2005). Denne kritikken har hatt så stor gjennomslagskraft og betydning for kulturelle og samfunnsmessige endringer, at det vil være naturlig å kalle opplysningstidens religionskritikk for begynnelsen på moderne religionskritikk slik vi kjenner den i dag. Utviklingen av den moderne religionskritikken har gått fra å være en kritikk rettet i hovedsak mot kristendommen, til i nyere tid også å gjelde de andre verdensreligionene.

### **2.1.1 Ekstern filosofisk kritikk**

Aadnanes titulerer René Descartes og John Locke som trendsettere for den *filosofiske* retningen religionskritikken tok i begynnelsen (Aadnanes, 2005). Selv om Descartes og Locke ikke fornektet en personlig gudstro, la de føringer for en tankegang der fornuften skulle råde. Den filosofiske kritikken stiller spørsmålstegn ved religionens grunnlag og Guds eksistens, og kan ofte argumentere med at religiøse overbevisninger strider mot vitenskapen. Den filosofiske kritikken lever i aller høyeste grad fremdeles, og en av de mest kjente representantene for denne typen religionskritikk i dag er biologen, evolusjonsteoretikeren og forfatteren Richard Dawkins. Han har fått et stort

publikum med sine populærvitenskapelige bøker og sin underholdende retorikk, der han går til angrep på religiøs overbevisning og Guds eksistens. I boken *Gud. En vrangforestilling* (originaltittel: *The God Delusion*) (2006) går han hardt ut mot kristendommen, særlig i kapittel fire, der han kommer med en rekke argumenter for at «det mest sannsynlig ikke finnes noen Gud» (Dawkins, 2006). Til forskjell fra Descartes og Locke, er Dawkins klar på at han ikke er troende, og han presenterer dermed en *ekstern religionskritikk*. Argumentene hans bygger på perspektiver fra vitenskapen. Dawkins har også stilt til debatt mot ulike religiøse aktører, og debattene har blitt filmet og gjort tilgjengelig over hele verden.

### 2.1.2 Ekstern etisk/moralsk/psykologisk kritikk

På 1800-tallet vokste det frem en ny religionskritikk, som kritiserte hva religiøs overbevisning kunne gjøre med mennesket, en *etisk og psykologisk kritikk*. Filosofen Ludwig Feuerbach hevdet i 1841 at vi har skapt Gud som en opphøyet versjon av mennesket, et perfektionert bilde av oss selv. Dette fører til fremmedgjøring, og er således skadelig for menneskets psyke (Feuerbach, 1957). Samtidige Karl Marx så også på religion som et fremmedgjørende element, men han fokuserte mer på en sosial fremmedgjøring (Aadnanes, 2005). I Marx' skrift «Kritikk av den Hegelske Rettsfilosofi» kommer han med det berømte utsagnet «Religion er folkets opium» (Marx, 1972), som henviser til at mennesket bruker religion som et avhengighetsdannende smertestillende for å kunne leve med denne verdens håpløshet. Religion kan fra et slikt synspunkt sies å være en hemmende faktor i menneskets oppgjør med sin egen situasjon. Aadnanes forklarer at opiumsmetaforen også skulle hen vise til at religion fungerer sløvende på mennesket, slik at det hindrer dem i å gjøre opprør mot undertrykkelsen (Aadnanes, 2005). Marx karakteriserer religion som undertrykkende, og som et verktøy overklassen bruker for å la samfunnet bøte på lidelser med religiøse følelser (Marx, 1972). Andre sentrale tenkere som kom med psykologisk kritikk av religion, var Friedrich Nietzsche og Sigmund Freud, som begge kritiserte religion for å være destruktivt og hemmende for mennesket (Aadnanes, 2005). Professor Oddbjørn Leirvik kaller den religionskritikken som kritiserer religion for å være undertrykkende *moralsk religionskritikk* (Leirvik, Religion og livssyn, 3/2011, 17), og påpeker at denne kritikken var den rådende i hele 1900-tallets kristendomskritikk (Leirvik, Religion og livssyn 3/2011, 18). Da den moralske kritikken beskrevet over kommer fra representanter som ikke anser seg som tilhørere av noen religion, velger jeg å plassere denne kritikken under kategorien ekstern kritikk.

Det finnes mange eksempler på forfattere og forskere som tar for seg den moralske kritikken i dag.

Teologen Michael Prior kritiserer Bibelen som hellig bok, fordi han mener at den forteller om ekstremt uetiske handlinger som for eksempel etnisk rensning av verden (Noahs ark). Han kritiserer også de kristne for å forherlige disse historiene og forbinde dem med lærdom om god moral (Prior, 2002). Her til lands har idéhistoriker og religionsforsker Andreas Edwien fordømt kristendommen og hevdet at den skaper moralsk forkvaklede mennesker, og han spør som tittelen på boken hans fra 1986: *Er kristendommen en fare for verdensfreden?* (Edwien, 1986). Vi har også eksempler på moderne religionskritikere som har tatt for seg begge de eksterne kritikkene; filosofisk og etisk. Religionsfilosof Bertrand Russell kritiserer religion på grunnlag av begge kritikkene, og beskriver sin egen kritikk, ved selv å definere hva han legger i den filosofiske kritikken (Russell bruker her ordet intellektuell kritikk) og den etiske kritikken (som Russell kaller moralsk):

«Det er to slags innvendinger mot religion: intellektuelle og moralske. Den intellektuelle innvendingen er at det ikke finnes noen grunn til å anta noen religion for sann; den moralske innvendingen er at religiøse oppfatninger skriver seg fra en tid da menneskene var grusommere enn de er i dag og derfor har en tendens til å videreføre en umenneskelighet som samtidens moralbevissthet ellers ville vokst fra.» (Russell, 1996, 44).

Det som skiller religionskritikken på 1700- og 1800-tallet fra i dag, er at i dag blir også andre religioner enn kristendommen kritisert. Islam er en av de store religionene som blir kritisert på etisk og moralsk grunnlag. Et norsk eksempel på etisk kritikk av islam er Hege Storhaugs bidrag til den skriftlige debatten «Er islam en kvinnefiendtlig religion?» (2005). Her fordømmer hun islam som undertrykkende og kvinnefiendtlig, på grunnlag av elementer som blant annet ekteskap, omskjæring og tildekking (Storhaug, 2005). Det finnes også flere utenlandske eksempler på kritikk av islam. Et av disse blir presentert i neste avsnitt, 2.1.3.

Om Dawkins, Edwien og Storhaug er like anerkjent som Russell, Prior, Aadnanes og Leirvik i religionsvitenskapelige og/ eller religionsdidaktiske fagkretser er en problemstilling som kan diskuteres, men som jeg ikke skal gå inn på her. Men fordi tilnærming til begrepet religionskritikk kan influeres av både religionsvitenskapelige, populærvitenskapelige og flere andre kilder, er det relevant å fremheve ulike nivåer i vitenskapen.

En annen typisk kritikk av islam er den *politiske*. Politisk kritikk av islam kritiserer blant annet de retningene av islam som ønsker sharialoven som øverste rettslige substans, en lov som er tuftet på Koranen.

### 2.1.3 Intern religionskritikk

I tillegg til alle de nevnte eksterne kritikkene ovenfor, finnes det kritikk som kommer fra religionens egne utøvere: *intern* religionskritikk. Den interne religionskritikken kan kritisere andre retninger av den samme religionen som de tilhører, eksempelvis protestanters kritikk av katolikker, eller sunni-muslimers kritikk av shia. Eller kritikken kan rettes mot ulike kretser innenfor den samme retningen, for eksempel liberale sunnimuslimer mot konservative sunnimuslimer. I siste avsnitt av forrige delkapittel ble det beskrevet hvordan kritikk mot islam har blitt vanligere i løpet av 1900-tallet og frem til i dag. En del av islamkritikken kommer internt fra utøverne selv. Irshad Manji, muslim, forfatter og lesbisk, anklager islam for å være en undertrykkende religion, og fremviser islamkritikk både gjennom det hun skriver og hennes bevisste valg om å ikke dekke seg til. I boken *Hva er galt med islam? En oppfordring til ærlighet og forandring* (Manji, 2005) går hun skarpt ut mot de delene av islam hun anser som forkastelige. Hun er sterk motstander av ekstremisme, men anklager også islam blant annet for å være undertrykkende, særlig mot kvinner (Manji, 2005).

Her til lands har vi også sett intern kritikk av islam. Etter angrepet på redaksjonen i magasinet Charlie Hebdo i Paris i januar 2015, stod den unge shiamuslimske jenta Faten Mahdi al-Hussain frem i offentligheten og kritiserte islamsk ekstremisme (Aftenposten.no). Både al-Hussain og Manjis kritikk er etisk, Manjis er i tillegg psykologisk. Intern religionskritikk kan i tillegg være filosofisk. Et eksempel på intern filosofisk religionskritikk kan være kristne som stiller spørsmålstegn ved kreasjonismen, og støtter evolusjonsteorien.

Intern religionskritikk er ingen ny form for religionskritikk. Alle splittelser og nye grener av religioner kommer av intern kritikk. Martin Luthers reformasjon av kristendommen på 1500-tallet er et eksempel på intern kritikk som har ført til nye retninger. Et annet er de tidlige uenighetene i islam om Muhammeds etterfølgere og ætt, som har ført til de to hovedretningene sunni og shia.

### 2.1.4 Oppsummering: ekstern og intern religionskritikk

For å oppsummere, kan vi med utgangspunkt i den historiske fremstillingen ovenfor dele religionskritikken inn i to typer; *ekstern* religionskritikk og *intern* religionskritikk. Forsker og førsteamanuensis Bengt-Ove Andreassen gjør en lignende inndeling i sin innføringsbok *Religionsdidaktikk. En innføring*. (2012), der han på bakgrunn av religionsvitenskapen, deler

religionskritikk inn i to typer: ekstern og intern (Andreassen, 2012, 121). En annen inndeling som ligner, finner vi hos filosof Gunnar Skirbekk, som deler religionskritikken inn i tre typer: 1) moralsk kritikk, 2) ekstern kritikk og 3) intern kritikk (Skirbekk, 2011). Begge disse inndelingene inneholder den samme forståelsen av de ulike typene, selv om kategoriseringen kan være noe ulik. Min inndeling er en kombinasjon av Andreassens og Skirbekks inndeling. Jeg velger å dele den eksterne kritikken inn i to kategorier: en *filosofisk* og en *etisk*. Den filosofiske religionskritikken stiller spørsmålsteget ved troverdigheten i enkelte elementer av religionen, eksempelvis Guds eksistens. Filosofisk kritikk kan ofte bygge på vitenskapelige fakta som antas å stride mot religiøse overbevisninger. Den etiske kritikken favner om flere dimensjoner: moralsk, etisk, psykologisk og politisk kritikk av religioner. Intern religionskritikk kan være både filosofisk og etisk. Forskjellen mellom intern og ekstern kritikk er at den interne religionskritikken kommer fra utøvere som kritiserer deler av sin egen religion, men den eksterne kritikken kommer fra kritikere som ikke har noe religiøst livssyn.

Jeg ender altså opp med tre kategorier innen religionskritikkbegrepet: 1) Ekstern filosofisk kritikk, 2) ekstern etisk kritikk, og 3) intern kritikk (kan være både filosofisk og etisk).

## 2.1.5 «Kritikk» og «religion»

Som en del av det sammensatte ordet religionskritikk, har jeg valgt å skrive litt om kritikk, fordi begrepet i analysen og drøftingen vil bli knyttet opp mot elevenes forståelse av ordet religionskritikk. Idéhistoriker Trond Berg Eriksen forklarer opprinnelsen til ordet kritikk, det greske ordet «kreinen», som betyr «å se forskjeller» eller «å skilne» (Eriksen, Religion og livssyn, 3/2011). Han påpeker videre at det er beslektet med ordet «skepsis», som betyr «å ta noe i nærmere øyesyn». Det handler altså ikke om å snakke stygt om noe, men om å snu og vende på det til man har tatt alle sider av det i betraktning (Eriksen, 2011). Det er flere ulike definisjoner av religion, men til mitt formål er det tilstrekkelig med en definisjon slik man finner det i et leksikon:

«Religion, er uttrykk for menneskenes holdning til det de anser for å være den egentlige virkelighet og de grunnleggende verdier i tilværelsen. Vanligvis forutsetter også religion at denne virkelighet og disse verdier er knyttet til en dimensjon i tilværelsen som går ut over, eventuelt er radikalt forskjellig fra, hverdagens håndgripelige tilværelse.» (Store Norske Leksikon)

## **2.2 Tidligere forskning som berører religionskritikk i klasserommet**

Ut fra de databasene og kildene jeg har undersøkt, har jeg ikke funnet noen tidligere forskning som omhandler religionskritikk i klasserommet, verken spontan religionskritikk fra elevene eller hvordan lærere arbeider med temaet i og utenfor klasserommet. Dette gjelder både nasjonalt og internasjonalt. Det finnes likevel forskning som berører interessante elementer som jeg finner relevante for min forskning, og som jeg vil nevne kort for å belyse disse elementene.

### **2.2.1 REDCo: Forskning om dialog og konflikt i europeiske klasserom**

Boken *Dialogue and Conflict on Religion* (Ina ter Avest et. al, 2009) er en samling artikler basert på forskning utført av REDCo (Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries) (Weisse, 2009, 7), som fokuserer på om religion bidrar til dialog eller konflikt i europeisk utdanning. Det er spesielt tre forskningsartikler jeg anser som relevante for min undersøkelse: Marie von der Lippes artikkel «Scenes from a Classroom. Video Analysis of Classroom Interaction in Religious Education in Norway», Geir Skeies artikkel «Power to the People! Dialogic and Conflict in the Light of Classroom Interaction Studies» og Kevin O' Gradys artikkel «Brainwashing? An example of Dialogue and Conflict from Religious Education in England». Jeg skal i det følgende presentere hver enkelt artikkel, og fremheve det som er av relevans for mitt forskningsprosjekt.

#### **2.2.1.1 Marie von der Lippe: Påvirkning fra media og lærerens rolle**

Marie von der Lippe, førsteamanuensis i religionsvitenskap, presenterer i sin artikkel «Scenes from a classroom. Video analysis of classroom interaction in Religious Education in Norway» (2009) et sammendrag av forskning hun gjorde i 2007 gjennom videoobservasjon av en niendeklasse i RLE-undervisning. Noen av hennes funn er relevante for min forskning. I introduksjonen forklarer hun hvordan islam blir sett på som en kilde til konflikter i media, med deres fokus på de radikale gruppene (von der Lippe, 2009, 174). I artikkelen tar hun for seg hvordan medias uttrykk påvirker ungdommers holdning til islam, og hvordan skolen behandler slike temaer. Det kom frem i forskningen at islam var et tema som kunne skape spontane diskusjoner i klasserommet (von der Lippe, 2009, 174). Hovedfokus i von der Lippes forskning var å finne ut hvordan og hvorfor islam ofte ble gjenstand for diskusjon i klassen. Hun fant også ut at elevene ønsker seg en mer nyansert



fremstilling av religion enn det media presenterer (von der Lippe, 2009, 188).

Von der Lippe fant også ut at lærerens rolle som ordstyrer og den som strukturerer undervisningen er helt sentralt for at læreren skal kunne ha kontroll på diskusjoner og situasjoner med temperatur (Von der Lippe, 2009). Hun fastslår at skolen har et ansvar for å gi elevene andre «verktøy» enn de som media representerer, og dette blir spesielt religionslærerens oppgave (von der Lippe, 2009).

### **2.2.1.2 Geir Skeie: Dialog i religionsundervisningen**

Geir Skeie presenterer i sin artikkel «Power to the People! Dialogue and Conflict in the Light of Classroom Interaction Studies» (2009) en liste over hva funnene i REDCOs studier kan fortelle oss om dialog i klasserommet. Dette er altså en oppsummering som tar for seg samtlige europeiske land REDCo har drevet forskning i, og kan derfor ikke begrenses til å gjelde bare Norge. Listen inneholder tretten faktorer Skeie har oppsummert som viktige for god dialog i klasserommet. Parallelt med de tretten faktorene for god dialog, presenterer han også tretten faktorer som fungerer som motsetninger til disse. Motsetningene hevder Skeie kan fungere som hinder for god dialog. Jeg har valgt ut syv punkter fra listen som jeg anser som relevante for min forskning. Selv om artikkelen inkluderer andre land enn Norge, er det likevel interessant å drøfte funn fra mine intervjuer i lys av Skeies liste. Dette fordi jeg i mine litteratursøk ikke har funnet forskning på dette feltet som utelukkende handler om Norge.

- 1) En av faktorene som Skeie anser som viktig for dialog i klasserommet, er at spørsmål knyttet til konflikter blir tatt opp i klasserommet (Skeie, 2009, 274). Selv om forskningsprosjektet handler om å undersøke om religion i undervisning kan fungere som et bidrag til dialog eller føre til konflikt, omhandler flere av studiene det å ta opp religiøse konflikter i religionsundervisningen. Motsetningen til denne faktoren, og altså hinderet for dialog, er at spørsmål knyttet til konflikt blir unngått (s. 274).
- 2) En annen faktor Skeie fremhever, er at det er viktig å ha toleranse for ulike meninger i klassen (s. 274). Motsetningen er å sensurere enkelte meninger (s. 274).
- 3) Den tredje faktoren fra Skeies liste, som jeg anser som relevant, henger sammen med det forrige punktet, toleranse. Skeie sier at for å sikre god dialog i klasserommet, må læreren forsikre seg at ingen blir støtt (s. 274). Motsetningen til denne faktoren er at «alt er lov» i klasseromssamtalen (s. 274).
- 4) Et fjerde punkt på Skeies liste, er at elevene må utvikle ferdigheter i forbindelse med

samtale for å ha en god dialog i klassen, og motsetningen til dette er at elevene utelukkende forsøker å få frem sine meninger (s. 274).

- 5) En faktor Skeie nevner som viktig for dialogen i klasserommet, er at læreren kjenner elevene sine, og elevenes kontekst (s. 274). Uten å ha innsikt i alle studiene REDCo gjennomførte, velger jeg å forstå «elevenes kontekst» som livssyn, familiesituasjon og sosial kontekst, i den grad læreren kan vite noe om elevens sosiale liv. Motsetningen til å kjenne elever og deres kontekst, er at læreren kun har kunnskaper om faget (s. 274). Skeie konkluderer på bakgrunn av den norske forskningen i REDCo-prosjektet at lærere og elever ikke alltid vet nok om den personlige og kontekstuelle bakgrunnen til de andre elevene i klasserommet (s. 272).
- 6) En sjette faktor som Skeie fremhever som viktig for dialogen i klasserommet, er at læreren viser omsorg når det trengs (s. 274). Motsetningen til denne faktoren er at læreren distanserer seg fra elevene som personer (s. 274).
- 7) Den siste faktoren som Skeie peker på som grep for å få til dialog i klasserommet, er at læreren viser åpenhet (s. 274). Motsetningen til dette er at læreren er nøytral (s. 274).

Skeie påpeker at faktorene må forstås i en klasseromskontekst, ellers vil de kunne misforstås (s. 274). Han sier videre at det var en gjennomgående tendens i REDCos studier at lærerne i deres forskningsprosjekt svarte «det kommer an på» svært ofte, når de ble spurt om ulike klasseromssituasjoner (s. 274). Når de ble bedt om å utdype svaret, refererte de ofte til situasjoner de selv har opplevd i praksis (s. 274). Skeie hevder også at fordommer og stereotypisk holdninger ikke må sees på som tegn til konflikt, men at dette kan være en hjelp for læreren i planleggingen av undervisningen (s. 263).

Skeie knytter religionsundervisning til demokrati. Han sier i sin forskningsartikkel at religionsfaget er et fag som skal lære elevene til å fungere i det demokratiske samfunnet, og forskernes utfordring er å fortsette å lete etter demokratiske måter å konstruere kunnskap om religion som lærere skal gi til elevene (s. 274-275).

### **2.2.1.3 Kevin O' Grady: Konflikt som redskap for dialog**

Kevin O' Grady skriver i sin artikkel «Brainwashing? An Example of Dialogue and Conflict from Religious Education in England» (2009) om hvordan læreren kan bruke konflikter i klasserommet til å fremme dialog. Studien han referer til er fra en engelsk klasseromskontekst, og kan ikke

automatisk overføres til studier av norske klasserom. Han har likevel interessante implikasjoner som kan belyse mine funn i drøftingen.

«Conflicts should be investigated rather than obscured», sier O' Grady (2009, 56). Han mener at konflikter i klasserommet bør utforskes, heller enn å tilsløres. O' Grady er klar på at konflikter i klasserommet er utfordrende for læreren, og at konflikter i sin natur kan være eksplosive (s. 56). Han vektlegger at skolens og lærernes oppgave er å tydeliggjøre for elevene at de har klare forventninger til elevene når det kommer til dialog, og legge til rette for god dialog i klasserommet (s. 56). Konklusjonen O' Grady trekker når det kommer til konflikter i klasserommet, er at målet er å unngå at konflikten kommer ut av kontroll, men ender godt, heller enn å kutte den rett av. (s. 58).

### **2.2.2 Læremidler i RLE-faget**

Inger Margrethe Tallaksen og Hans Hodne har foretatt en kvalitativ studie av hvilken betydning læreboken har for tilrettelegging av undervisning i RLE i grunnskolen. I deres artikkel «Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget?» (Norsk pedagogisk tidsskrift, heretter NPT, 5/2014) presenterer de sine viktigste funn, og flere av disse funnene ser jeg på som relevante for min forskning, både lærernes oppfatning av hva som er det viktigste i faget, og hvordan de synes boken kan sammenlignes med deres fagforståelse. Tallaksen og Hodne presenterer fem punkter jeg anser som relevante: 1) De fleste lærerne i undersøkelsen deres anser holdnings- og dannelsesaspektet ved faget som det viktigste, 2) de synes ikke læreboken er spesielt god på det holdningsdannende aspektet, 3) der boken er mangelfull, supplerer lærerne med aktuelt stoff fra media eller Internett, samt egen kunnskap, 4) lærerne er engstelige for å si noe galt om noen religioner, slik at det skal få en negativ virkning på elevenes inntrykk eller oppfatning av religionen, og 5) når lærerne vil engasjere elevene, bruker de andre redskaper enn boken (Tallaksen og Hodne, 2014).

### **2.2.3 Annen relevant forskning**

Judith Everington og Pat Sikes gjør i sin artikkel «I want to Change the World» (2001) rede for funn de gjorde i forbindelse med studier av nyutdannede religionslærere. Everington og Sikes fulgte lærerne gjennom slutten av utdanningen og inn i det første året deres som religionslærere. Datamaterialet var intervjuer med lærerne, hvor de blant annet fortalte om hvilke mål de hadde som religionslærere. Et av hovedmålene til informantene var å redusere fordommer og øke tverrkulturell forståelse og respekt (Everington & Sikes, 2001, 184).

Det er spesielt én av deres informanter som er relevant å trekke frem. En kvinnelig informant fortalte at hun ønsket å bryte ned barrierer mellom ulike kulturer og fremme respekt og toleranse, men at hun synes det kunne være utfordrende å skulle lærere elevene å respektere alle sider ved en religion, når det var aspekter ved religionen hun selv ikke klarte å forholde seg nøytral til (s. 195). Særlig enkelte aspekter innen islam fant hun undertrykkende mot kvinner (s. 195).

Lene D. Bratlands masteroppgave (2014) tar for seg elevens opplevelse av bruken av etiske dilemmaer i etikkundervisningen. Studien hennes er til en viss grad relevant for min forskning på grunn av resultatene som viser hvordan klasseromssituasjonen er en arena for å komme frem til forståelse i fellesskap. Elevene forteller at de opplever skolen som en arena hvor man kan lytte til hverandre, endre standpunkt og komme frem til gode løsninger i fellesskap (Bratland, 2014). Dette sammenfaller med det Geir Skeie presenterer i sin artikkel *Citizenship, Identity Politics and Religious Education* (2011). Han beskriver det som positivt å ta opp utfordringer knyttet til religion i RLE-faget, fordi klasserommet kan fungere som en alternativ arena til andre arenaer i elevenes liv (Skeie, 2011, 241). Hans artikkel er også interessant for et par andre aspekter ved min forskning, og jeg vil komme tilbake til Skeie i avsnitt 2.3.2.

Ane C. B. Høgseths masteroppgave *Religion og konflikt. En analyse av læreverker i RLE for ungdomstrinnet* (2010) tar hovedsaklig for seg konfliktperspektivet i RLE. Hun har ikke undersøkt hvordan dette foregår i norske klasserom, men har foretatt en analyse av lærebøkene *Horisonter* og *Under samme himmel*, der hun har sett på konfliktperspektiver. Men hun skriver også om konfliktperspektiver i selve undervisningen. Selv om hun har foretatt en lærebokstudie, og jeg en intervjustudie, er en del av hennes funn, og hvordan hun har knyttet dette opp mot litteratur om konfliktperspektiver i RLE, av en viss betydning for min forskning. Hun foreslår på bakgrunn av sin undersøkelse at det er en fordel om konflikter der religion er sentralt blir tydeliggjort i religionsfaget. Konfliktperspektiver og religionskritikk kan i noen grad knyttes opp mot hverandre, på den måten at samtaler om konflikter ofte medfører kritikk, fordi konfliktperspektiver bygger på samme grunnleggende dynamikk som religionskritikken (Andreassen, 2012, 125).

## 2.3 Religionsdidaktisk litteratur

Den største delen av teoritilfanget mitt er hentet fra religionsdidaktisk litteratur. Som nevnt i innledningen har jeg ansett det som nødvendig å utvide forskningens tema fra kun det praktiske

rundt problemstillingen, til også å inkludere lærernes forståelse av fag, lærerrolle og begrepet religionskritikk. Religionskritikk er som nevnt tidligere et relativt nytt begrep i religionsfaget, og det vil komme frem i den følgende religionsdidaktiske fremstillingen at det er et aktuelt og utfordrende tema. Gjennom relevant litteratur er det to aspekter jeg spesielt vil belyse: en fagforståelse i endring, og en religionslærerrolle i endring. For å sette lys på hvordan religionsfaget har endret seg, vil jeg presentere Bengt-Ove Andreassen artikkel «Om fraværet av konfliktperspektiver i den religionsdidaktiske faglitteraturen» (2009), der han hevder at utviklingen i faget, og utfordringer som det har medført til, ikke gjenspeiles i den religionsdidaktiske faglitteraturen. Hans hovedfokus ligger i mangelen på konfliktstoff i faglitteraturen, men det er mulig å relatere det til fagets syn på religionskritikk. Lærerrollen som tema i studien, blir belyst av litteratur fra Andreassen (2014), Geir Afdal (1997) og Geir Skeie (2011). De skriver om hvordan læreren kan eller bør fungere som en verdiformidler i skolen som en holdningsdannende institusjon.

Til sist i den religionsdidaktiske delen vil jeg også presentere litteratur av Gunnar Skirbekk (2011) og Andreassen (2012), som kommer med implikasjoner på hvordan læreren kan gjennomføre undervisning om religionskritikk i praksis.

### **2.3.1 Fagforståelse i endring**

Som nevnt i innledningen, har religionsfaget gått fra å være et fag der elever skal lære *om* religion, ikke *av*. Undervisningen skal være kritisk, objektiv og pluralistisk, jamfør formålsparagrafen for læreplanen i RLE (2008).

Bengt-Ove Andreassen skriver i sin artikkel «Om fraværet av konfliktperspektiver i den religionsdidaktiske faglitteraturen» (2009) at en slik endring i den grunnleggende fagforståelsen, bør gjenspeiles i den religionsdidaktiske faglitteraturen. Denne endringen mener han ikke har funnet sted. I artiklene tar han for seg den manglende utviklingen han mener er status i norsk religionsdidaktisk faglitteratur, hva det skyldes, og hvilke endringer som bør gjøres. Hans helhetssyn er utformet i kritikk av andres posisjoner. Grunnlaget for artikkelen er at det mangler fokus på konflikt, og i den religionsdidaktiske faglitteraturen. Han setter fraværet i forbindelse med den dominerende fagforståelsen og kunnskapssynet i den religionsdidaktiske diskursen. Jeg velger å sette det Andreassen sier om fravær av konfliktperspektiver i sammenheng med religionskritikk.

Andreassen skriver blant annet om utfordringer han hadde som nyutdannet lærer. Blant annet synes

han det var utfordrende å få kritiske spørsmål om religion fra elevene (Andreassen, 2009, 168). Som lærer opplevde han at han møtte forventninger hos elevene om at han skulle kunne svare på alt om alle religioner, også paradokser rundt konflikt knyttet til religion (s. 168). Det samme gjaldt når han hadde religionsstudenter på Praktisk-Pedagogisk Utdanning. Han fikk en rekke spørsmål om hvordan de skulle forholde seg til konflikter der religion var sentralt. Særlig i spontane situasjoner følte Andreassen at det var vanskelig å vite hva han skulle svare.. Han knytter disse utfordringene opp mot en mangelfull fagdidaktisk litteratur. Andreassen mener at selv om ikke religionsdidaktikken kan gi entydige svar på hvordan man skal håndtere slike spontane situasjoner, bør den likevel kunne bidra til å forberede religionslærerne på en slik type problematikk (s. 170).

Andreassens hovedargument er at innføringsbøker i religionsdidaktikk ikke åpner for å tematisere konflikter eller konfliktbegreper i undervisningen, men heller presenterer et ressursperspektiv på religionsfaget (s.168). Dette perspektivet fokuserer på at religionsundervisningen skal være en ressurs for elevenes livstolkning (s. 168). Andreassen mener at å inkludere konfliktperspektiver i innføringbøker i religionsdidaktikk bryter med de etablerte prinsippene i den religionsdidaktiske diskursen (s. 183), fordi det står i motsetning til perspektivet på faget som en ressurs for elevene.

«Det synes slik sett å være et gap mellom religionsundervisningens utfordringer i praksis og hva den religionsdidaktiske faglitteraturen åpner for.» (Andreassen, 2009, 170). Dette fremstår som et av hovedpoengene hans. Hele artikkelen til Andreassen tar som sagt utgangspunkt i fraværet av *konflikt*perspektiver i undervisningen, men jeg anser likevel temaet som relevant for min forskning, da konflikt og kritikk gjerne er knyttet opp mot hverandre.

Nå fokuserer ikke Andreassens artikkel eller analyse av innføringsbøker på religionskritikk, men det er mulig å trekke linjer til det, fordi begge temaene – konfliktperspektiver og religionskritikk – kan åpne for negative perspektiver på religion. Andreassen peker på noen stikkord i fagdidaktisk litteratur som han knytter til mulig arbeid med konflikter: (religiøs) pluralisme, mangfold, diversitet og flerkulturalitet (s. 173). Han mener at konfliktperspektivene ligger rett under overflaten av disse stikkordene, men at de heller blir knyttet til positive stikkord som toleranse, dialog, respekt og empati (s. 173), enn å ta for seg de negative utfordringene stikkordene kan åpne for. Jeg velger å også knytte dette til religionskritikk. Koblingen mellom religionskritikk og ordene respekt og toleranse har vært fremtredende hos noen av informantene i dette forskningsprosjektet, og det vil derfor bli tema i analysekapittelet og drøftingskapittelet. Læreplanen viser også lignende tendenser, med sitt fokus på begrepene respekt og toleranse.

Andreassen sier videre at det dominerende kunnskapssynet tilsynelatende legger til rette for å formidle et empatisk forhold til religion. Dette mener han er problematisk fordi konfliktperspektiver kan bidra med å fylle et kunnskapshull. Hvis dette kunnskapshullet fylles, vil det kunne gjøre religionsfaget til et viktig bidrag til «forståelse av samfunnet, og for saklig og kritisk deltakelse i offentlig debatt om viktige vanskelige og kontroversielle tema.» (s. 184). Om Andreassen snakker om empati og kritikk som to uforenlige størrelser i religionsdidaktikken, kommer ikke helt tydelig frem av artikkelen hans. Men fordi han snakker om konfliktperspektiver som noe som mangler, og ikke om noe som bør erstatte noe annet, er det mulig å forstå det som at konfliktperspektiver bør komme *i tillegg* til det eksisterende i religionsdidaktikk og religionsundervisning.

### 2.3.2 Religionslæreren – en rolle i endring

En endring i fagforståelse har medført en endring i religionslærerens rolle. I Andreassens artikkel «Religionslæreren – en rolle i endring (2014)» forklarer han hvordan religionslærerens rolle har endret seg i rammeplanene, fra å være en kompetent faglærer som skal stimulere elevers identitetsutvikling, til å bli en kompetent faglærer som også skal være en verdiformidler i et multikulturelt samfunn (Andreassen, 2014, Norsk pedagogisk tidsskrift 5/2014). Verdiene som skal formidles, kaller Kunnskapsdepartementet for «felles verdier», og de er vektlagt som rammer for religionsundervisningen (Andreassen, 2014, NPT, 5/2014, 232). Det kommer derimot ikke frem av rammeplanene hva disse felles verdiene innebærer. (I religionsvitenskapen er verdibegrepet kritisert, fordi det kan forstås som «majoritetens makt over minoritetene i og med at noen er i posisjon til å tolerere andre» (Andreassen, 2012, 146).)

Geir Afdal kommenterer også at verdibegrepet i skolen er uklart, det er ikke definert hvilke verdier som skal formidles. Likefremt har skolen en rolle som verdiformidler, påpeker han i *Tro, livstolking og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk* (Afdal, Haakedal og Leganger-Krogstad, 1997), og religionsfaget står i en særstilling når det gjelder å formidle verdier elevene forhåpentligvis skal ta med seg som nyttige. Når det sies at religionsfaget har som særstilling å være verdiformidler, menes det åpenbart, om enn ikke ytret eksplisitt, at verdiformidleren er selve læreren. Som holdningsdannende institusjon, peker Afdal på at skolen og religionsfaget har en plikt i å inkludere god moral som en del av verdiformidlingen. Dette bygger han på en normbasert verdiformidling. Den normbaserte verdiformidlingen er først og fremst handlingsorientert. Poenget

er ikke bare å lære normene, men å praktisere dem (Afdal et. al, 97, 276).

Geir Skeie hevder i sin artikkel «Citizenship, Identity Politics and Religious Education» (2011) at mange RLE-lærere blir satt i en situasjon der det er forventet at de skal løse problemer i samfunnet som samfunnet selv ikke er i stand til å finne noen løsning på (Skeie, 2011, 239). Dette mener han er problematisk fordi den kommunikative situasjonen fører til at maktrelasjoner utenfor skolen bestemmer de sosiale relasjonene innad i skolen (s. 239). Skeie peker videre på at dette fører til en utdanningsmessig utfordring som blir kulturell og ikke politisk (s. 239).

Religionsfaget har som formål å fremme et holdningsideal som innebærer blant annet respekt, toleranse og kritisk refleksjon, men Skeie mener at dette kan bli et dilemma for elevene hvis de ikke møter et samfunn som ivaretar det samme idealet (s. 241). Dette kan føre til at elevene ser religionsundervisningen som lite relevant for deres liv utenfor skolen. Skeie sier videre at dette er et problem mange lærere kjenner på, og at de forsøker å forhindre det ved å ta hensyn til elevens sosiokulturelle kontekst, ved å gjøre undervisningen relevant for elevenes liv utenfor skolen (s. 241).

Skeie sier videre at en fordel med å ta opp utfordringer knyttet til religion, er at klasserommet kan fungere som en alternativ arena til andre arenaer i elevenes liv. Om det ikke er åpent for å utforske og reflektere over religiøse utfordringer hjemme eller i andre sosiale situasjoner i elevens liv, kan klasserommet være en slik arena eleven får utløp for slike tanker (Skeie, 2011, 241).

### **2.3.3 Hvordan arbeide med religionskritikk i praksis?**

De praktiske implikasjonene av arbeid med religionskritikk er viktig for å forstå hvordan religionskritikk trer frem som religionsdidaktisk tema. Den som underviser, vet selv best, hevder Gunnar Skirbekk i sin artikkel «Religionskritikk – kvifor og korleis» (Religion og livssyn, 2011). Men da han sannsynligvis er klar over at det kan være et utfordrende tema for mange, kommer han likevel med fem punkter der han foreslår hvordan man på best mulig måte kan undervise i temaet: 1) Å undervise i de tre monoteistiske religionene parallelt kan lette den religionskritiske undervisningen, 2) læreren bør i undervisningen hente inn representanter for de ulike religionene, men også kompetente fagpersoner, 3) lærebøkene bør endres. De tre monoteistiske religionene bør her, som i undervisningen, presenteres parallelt, 4) igjen bør lærebøkene endres, ved å utvide perspektiv fra kun et religionsvitenskapelig (sosialantropologisk) perspektiv, til også å inkludere



historiske og vitenskapsteoretiske perspektiver, og 5) nok en gang peker han på at lærebøkene bør endres, på dette punktet er det mengden informasjon som bør justeres, ved å begrense mengden religionsvitenskapelig informasjon på detaljnivå (Skirbekk, 2011). Når det gjelder punkt to, skriver Andreassen i *Religionsdidaktikk. En innføring* (2012) noe om dette. Det er ikke likegyldig hvem lærerne velger som representanter for de ulike religionene. Om de velger religiøse ledere, for eksempel prester eller imamer, blir det et elitenivå som representerer religionen (Andreassen, 2012, 99). Faren ved å velge religiøse ledere, er at de ikke representerer religionens rolle i «vanlige» folks liv, men en offisiell og normativ forståelse av religionen (s. 99). Om man bruker religiøse representanter som ikke hører til noe elitenivå, men som representerer religion i det dagligdagse liv, er heller ikke det uproblematisk. Dette fordi man da ikke kan si at de representerer alle tilhørerne til den respektive religionen, eller alle de mulige grupperingene religionen kan inneha. Andreassens forslag til løsning på dette, er å ikke la én person stå som representant for hele religionene, men å vise til flere representanter, for å vise bredde og mangfold (s. 99). Han mener også at man skal være forsiktige med å bruke elever som representanter for en religion. Hvis eleven likevel ønsker dette, bør han eller hun kun *fortelle* om sin religion, ikke trenge å *forklare* eller *forsvare* (s. 99-100). Om læreren bevisst eller ubevisst setter elever i en situasjon slik at de fremstår som representanter for en religion, mener Andreassen det er etisk uforsvarlig (s. 155).

Andreassen ønsker som sagt at konfliktperspektiver skal bli tematisert i religionsundervisningen i skolen. Samtidig som han peker på at fagets læreplan ikke åpner for den type konflikter som omhandler sosiale konflikter der religion er en faktor (s. 130), finner han åpninger i læreplanen for å inkludere konfliktperspektiver. For eksempel anser han det som naturlig å trekke inn religiøse konflikter i kompetansemålet som krever at elevene skal kunne «diskutere aktuelle spørsmål som oppstår i møte mellom religion, kultur og samfunn.»

Andreassen nevner også noen utfordringer læreren kan ha i forbindelse med å ta opp konflikter i religionsundervisningen. Noen elever kan bli støtt, og i verste fall kan det så tvil om elevens religiøsitet (s. 131). Det kan være utfordrende for elevene å forholde seg til konflikter i religioner, både faglig og personlig. Her er det da viktig, påpeker Andreassen, at undervisningen åpner for flere perspektiver (s. 131). Dette blir opp til læreren å sørge for. Problematikken med at elever kan bli støtt av at konfliktperspektiver berører deres personlige livssyn, vil kunne dukke opp mange andre steder enn i skoletimene, eksempelvis i media. Det kan da være en fordel at dette blir tatt opp i religionstimene, slik at læreren kan bidra til at det blir kommunisert ut ryddig og saklig (s. 131).

Når konfliktperspektiver tas opp i undervisningen, mener Andreassen at det er viktig å unngå at noen religioner knyttes mer til konflikter og negativitet enn andre (s. 129). Religionslæreren bør derfor tenke gjennom sin egen forkunnskap, og hvordan han fremstiller kritikken han åpner for. Andreassen lufter at det kan være problematisk med tanke på islam, som ofte har blitt knyttet til ulike negative aspekter, som undertrykking, terror, krig og lignende, særlig i media (s. 129). Andreassen kommer ikke med noe forslag til løsning på dette, men forklarer hva grunnen til det kan være; at islam har blitt fremstilt gjennom problemtermer i medier som aviser og film (s. 129).

## **2.4 Lærebok og lærerveiledning som redskap i religionskritisk undervisning**

Jeg skal i dette delkapittelet gi en oversikt over hvordan lærebøkene i RLE-på ungdomstrinnet fremstiller temaer som berører religionskritikk. Parallelt vil jeg også se på hvordan ressurspermene som hører til lærebøkene kan fungere som veiledning for læreren når det kommer til religionskritikk. Å kaste et blikk på lærebøker og ressurspermer kan være nyttig for å belyse religionskritikkperspektivet i noen av læremidlene som er tilgjengelig for lærerne i min studie.

Ressurspermene til læreverkene i RLE på ungdomstrinnet har veiledning til temaet religionskritikk i varierende grad. Det er på grunn av lærebøkene, henholdsvis *Horisonter* og *Under samme himmel*, ulike fokus på religionskritikk. Det er tre lærebøker, med hvert sitt kapittel, og tilhørende ressurspermer som har vært relevante å se på, fordi de tar for seg tema som berører religionskritikk.

### **2.4.1 Horisonter 10**

Den første læreboken er *Horisonter 10* med tilhørende ressursperm. I denne læreboken for tiende trinn heter kapittel 5 *Religion, vitenskap og kritikk*. Kapittelet er knyttet til kompetansemålene om at eleven skal kunne «reflektere over forholdet mellom religion, livssyn og vitenskap» og «presentere eksempler på religionskritikk fra ulike livssynstradisjoner». Her er religionskritikk tematisk fremstilt gjennom fire ulike tilnærminger til begrepet. I tillegg presenteres en historisk utvikling av religionskritikken, som er hentet fra religionsvitenskapen. Den viser også til noen aktuelle problemstillinger i dagens samfunn der religionskritikk er sentralt, som undertrykking av kvinner og konflikter mellom folkegrupper. Den peker også på noen spesifikk religiøse konflikter, for eksempel konflikten i Midt-Østen, fanatiske hinduer i India som tyr til vold, og islamister. Etter å ha presentert ulike konflikter der religionskritikk er sentralt, forklarer den også at svært mange innen

disse religionene er imot det som skjer, og at det ikke er representativt for hele religionen. Kapittelet har også et avsnitt som forteller om kritikk mot religionskritikk. I forhold til *Under samme himmel* gir Horisonter en grundig innføring i religionskritikk som begrep og aktuelt tema.

I ressurspermen for *Horisonter 10* forklares lærebokens fremstilling av religionskritikk slik:

«Vi har ønsket å unngå en tradisjonell, harmoniserende framstilling, der man gir inntrykk av at «alle» i dag er enige om at det ikke trenger å være en motsetning mellom naturvitenskap og religion. I virkeligheten er dette feltet preget av stor uenighet, og derfor inviterer vi elevene til å «reflektere over forholdet» (sitat fra læreplanen) gjennom å presentere fire ulike syn.» (Holth og Kallevik, 2008b)

Sitatet vitner om en bevissthet om religionskritikkbegrepet som inkluderer flere perspektiver. Det blir også foreslått en god del tilleggslitteratur for læreren som representerer ulike typer religionskritikk, blant annet Dawkins, Russell og Manji, som jeg nevner i den historiske fremstillingen av religionskritikkbegrepet (2.1.1-2.1.3).

Ressurspermen har noen metodiske forslag til hvordan undervisningen kan gjennomføres. Blant annet peker den på at bildene som blir brukt i kapittelet er bilder av samfunnsaktuelle hendelser som læreren kan ta opp til diskusjon. Den nevner også at religionskritikk er et tema som kan åpne for mye diskusjon, men det er ingen veiledning til hvordan disse diskusjonene bør foregå. Den legger vekt på at religionskritiske diskusjoner også kan åpne for utvikling av kunnskap og refleksjon hos den enkelte elev.

## 2.4.2 Under samme himmel 2

Den andre relevante læreboken er *Under samme himmel 2*, med tilhørende ressursperm. Dette er RLE-boken for niende trinn, som har et kapittel som heter *Religion og vitenskap*. Kapittelet er knyttet til kompetansemålet om at eleven skal kunne «reflektere over forholdet mellom religion, livssyn og vitenskap». Læreveiledningen i ressurspermen består av teksteksempler som læreren kan bruke i undervisningen. Under *Metodiske tips* legger veiledningen vekt på at læreren skal legge opp til at man skal få en god diskusjon i klassen. Diskusjonen skal hjelpe elevene til å oppøve respekt og toleranse ovenfor hverandres livssyn. Den skal også bidra til at elevene ser sammenhenger og forskjeller mellom religion og vitenskap. «De religiøse og ikke- religiøse elevene kan i en slik

samtale få en dypere forståelse for hverandres standpunkt.» (Wiik og Waale, 2006c)

Ressurspermen nevner ikke at religionskritikk kan bli et tema, men vektlegger det positive ved diskusjoner om andres livssyn, nemlig innsikt som fører til forståelse. *Under samme himmel 2* blir ikke brukt av noen av informantene skoleåret 2015, og nevnes ikke i intervjuene. Den er likevel brukt tidligere år av informant Hauk, og er derfor verdt å nevne.

### 2.4.3 Under samme himmel 3

Den siste relevante læreboken med tilhørende læreveiledning, er *Under samme himmel 3*, RLE-boken for tiende trinn. Boken har et kapittel som heter *Nye utfordringer i dag*. Kompetansemålet for kapittelet er at eleven skal kunne «diskutere aktuelle spørsmål som oppstår i møte mellom religion, kultur og samfunn». Det er et relativt kort kapittel, som tar for seg hvordan endringer i samfunnet fører til nye utfordringer oss mennesker i mellom. Kapittelet fokuserer en del på ytringsfrihet, og stiller tre spørsmål til elevene som kan åpne for religionskritiske diskusjoner. Spørsmålene er: «Hvilken rett skal mennesker ha til å bruke religiøse plagg?», «Hvor mener du grensen for ytringsfrihet i forbindelse med religioner går i et moderne samfunn?» og «Hva mener du om at muslimer og jøder i Norge blir mobbet og angrepet for det som skjer i andre land?».

Ressurspermen nevner flere aktuelle temaer læreren kan ta opp i undervisningen, som likestilling, selvbestemt abort, karikaturtegningene, religiøs påkledning med mer. Alle disse temaene kan tas opp i forbindelse med religionskritikk som samfunnsaktuelle temaer.

«Aktuelle spørsmål som oppstår i møtet mellom religion, kultur og samfunn, er spørsmål læreren sammen med elevene selv må velge om de skal fordype seg i. For de fleste kan det være best å diskutere spørsmålene når de oppstår og er aktuelle. Da kan eleven følge med i debatten, sette seg inn i de ulike standpunktene og gjøre seg opp sin egen mening.» (Wiik og Waale, 2007)

Lærerveiledningen peker her på at det er frivillig om man vil åpne for aktuelle saker som utgangspunkt for diskusjoner der religionskritikk kan dukke opp. Likevel synes jeg denne veiledningen skiller seg noe fra de andre i fokus på religionskritiske diskusjoner, ved at den foreslår når diskusjonene bør tas for at de skal fungere på best mulig måte. Den belyser også noe annet jeg finner interessant:

«Uansett om man velger å ta opp spørsmålet når det er aktuelt, eller velger å behandle det senere, er det krav som må stilles til elevene for å nå kompetansemålet. De må sette seg inn i saken slik at de kan begrunne egne standpunkt også i forhold til standpunkt de er uenige i. De må være saklige i argumentasjonen og vise forståelse for at andre kan ha andre meninger. Hvis klassen har arbeidet med filosofisk samtale, er erfaringer fra denne gode å ha med i samtaler om religiøse og kulturelle spørsmål.» (Wiik og Waale, 2007)

Når det gjelder religionskritikk, er dette det eneste dokumentet jeg har sett med direkte henvisning til læreplan og kompetansemål som stiller krav til elevene. Det finner jeg spesielt interessant fordi det forekommer i ressurspermen til en lærebok som ikke tar for seg religionskritikk som eget tema.

## 2.5 Religionskritikk med Blooms taksonomi som utgangspunkt

Andreassen hevder at enkelte typer religionskritikk kan være utfordrende for læreren (Andreassen, 2012, 124). I drøftingen vil jeg se på resultater fra analysen som omhandler ulike utfordringer i forbindelse med religionskritikk i lys av taksonomi. Jeg vil derfor knytte Blooms taksonomi opp mot undervisning i religionskritikk, med utgangspunkt i Andreassen (2012).

Blooms taksonomi kan i enkelhet oppsummeres som et klassifiseringssystem lærere og pedagoger kan bruke som kognitive læringsmål for elevene. Læringsmålene fremstilles som seks klasser på ulike taksonomiske nivåer, fra lavt til høyt: De seks klassene er: 1) kunnskap, 2) forståelse, 3) anvendelse, 4) analysere, 5) syntetisere og 6) evaluere/ vurdere (Bloom, 1956, 18, min oversettelse). Taksonomien betegner en måte å klassifisere og gradere kunnskap på (Andreassen, 2012, 106). Andreassen plasserer de to første klassene, kunnskap og forståelse, på et lavt taksonomisk nivå, fordi det på dette nivået handler om å kunne *huske* og *gjengi* kunnskap (Andreassen, 2012, 196). De fire siste klassene plasserer han på et høyt nivå, fordi det på dette nivået kreves av eleven at han skal *bruke* kunnskapen, slik som å sammenligne, analysere og *kritisere* (Andreassen, 2012, 106).

Men hvorfor havner kritikk på et høyt taksonomisk nivå? Det er selvsagt ikke fordi det er et mål i seg selv at elevene skal kritisere, men det er hvordan kritikken blir gjennomført. Som læringsmål må den nødvendigvis og forhåpentligvis føre til at eleven lærer av det. Tar man utgangspunkt i den definisjonen av kritikk som Eriksen (2011) gir (se delkapittel 2.1.5), kan man tilnærme seg kritikk på en utforskende måte. I den tidligere nevnte artikkelen «Konfliktperspektiver i

religionsundervisning og religionsdidaktikk» (Andreassen, 2008) knytter Andreassen konfliktperspektiver til Blooms taksonomi. Mange av hans drøftingspunkter lar seg overføre til å handle om religionskritikk. Å analysere/forstå religiøse konflikter er på mange måter det samme som å kunne komme med saklig religionskritikk, fordi konfliktperspektiver bygger på samme dynamiske grunnlag som religionskritikken (Andreassen, 2012, 125). Å kunne kritisere en religion på en saklig måte krever innsikt i hva man kritiserer. Det er ikke nok å redegjøre for ulike sider av kritikken, man må også sette seg inn i kritikkens ulike sider for forstå motstridende argumenter (jf. Andreassen, 2008, 14). Å ha gode religionskritiske diskusjoner er slik sett, på lik linje med det Andreassen sier om konfliktperspektiver, kognitivt utfordrende, og havner derfor på et høyt taksonomisk nivå (Andreassen, 2008, 14). Selv om det å gjennomføre religionskritikk på en fruktbar måte havner på et høyt taksonomisk nivå og er utfordrende for eleven, setter det også krav til læreren (Andreassen, 2008, 18). Det er lærerens oppgave å legge til rette for at eleven kommer seg til de høyere taksonomiske nivåene.

## **2.6 Oppsummering av litteratur og tidligere forskning**

Tidligere forskning som kan relateres til min studie og de ulike perspektivene på religionskritikk som er presentert i litteraturkapittelet, vil bli brukt som utgangspunkt for drøftingen.

Religionskritikk har blitt fremstilt i lys av historiske og religionsvitenskapelige perspektiver på ulike nivåer. Religionskritikk som begrep kan ha ulike tilnærminger. Grunnlaget for definisjonene som jeg bruker i intervjuguiden tar utgangspunkt i en religionsvitenskapelig fremstilling, og kategoriseringen av de ulike typene har er inspirert av religionsdidaktikerne Andreassen (2012) og Skirbekk (2011). Kategoriene som religionskritikken er delt inn i, er: 1) ekstern filosofisk kritikk, 2) ekstern etisk kritikk og 3) intern kritikk. Definisjonene av de ulike typene religionskritikk, er: 1) ekstern filosofisk kritikk: kritiserer religion for å være usann eller uvitenskapelig, 2) ekstern etisk kritikk: kritiserer religion for å være skadelig eller hemmende og 3) intern kritikk: kritikk som kommer fra religionens egne tilhengere. Intern religionskritikk kan være både filosofisk og etisk.

Av tidligere forskning vil jeg fremheve Skeie (2009), O' Grady (2009) og von der Lippe (2009)s studier, i regi av REDCo, som særlig relevante for min undersøkelse. Gjennom forskningsprosjektet REDCo (2009) har en forskningsgruppe undersøkt om religion i utdanningen bidrar til konflikt eller dialog. Studiene omfatter religionsundervisning i flere europeiske land, og kan bare til en viss grad relateres til en norsk fagfelt.

I den religionsdidaktiske og pedagogiske delen av litteraturkapittelet har jeg presentert ulike perspektiver på religionskritikk i skole- og undervisningssammenheng. Andreassens (2008, 2009) perspektiver på hvordan en endring i religionsfaget krever en endring i den religionsdidaktiske faglitteraturen, er sentrale for å belyse religionskritikkaspektet i religionsfaget. Fordi masterprosjektet tar utgangspunkt i undervisning fra et lærerperspektiv, har perspektiver på religionslærerens rolle også blitt presentert. Fokuset ligger på det Andreassen (2014), Skeie (2011) og Afdal (1997) sier om at læreren har en rolle som verdiformidler i et multikulturelt samfunn. Jeg har også presentert hvordan lærebøker og lærerveiledninger i RLE fremstiller religionskritikk. I tillegg har jeg gjort en kort redegjørelse for hvordan religionskritikk i undervisningen kan knyttes til pedagogikken ved å se på Blooms (1956) taksonomi, med utgangspunkt i Andreassens (2012).

### 3 Metode

Problemstillingen for masterprosjektet mitt spør om å finne ut av hvordan tre lærere forholder seg til spontan religionskritikk fra elevene. Målet var å komme frem til et svar på problemstillingen ved å høre hva lærerne selv tenker om egen praksis. Lærerne som deltok i prosjektet gjorde dette ved å gjengi situasjoner de har opplevd i undervisningssammenheng, eller at de kom med tanker og refleksjoner rundt hvorfor de handler på den måten de gjør. Det har ikke vært et mål å generalisere resultatene, men å undersøke hvordan et utvalg RLE-lærere forholder seg til spontan religionskritikk fra elever.

Jeg bestemte meg tidlig for å intervjuere lærere, fordi det er lærerperspektivet jeg ønsker å finne ut av. I en observasjon kunne jeg ha studert hva læreren faktisk gjør, mens i et intervju kan man ikke vite om læreren handler slik han fremstiller det i intervjuene. Tanken om observasjon gikk jeg bort fra ganske tidlig i prosessen, da jeg innså at en relevant observasjon ville kreve at det forekom spontan religionskritikk fra elevene. Man kan selvsagt aldri planlegge at elevene skal gjøre noe spontant, og dermed anså jeg det som bortkastet tid å prøve å få til. Metoden for å innhente datamateriale ble derfor intervju alene.

For å finne ut av hva lærerne tenkte om sin egen praksis, valgte jeg et semistrukturert intervju.

Målet med intervjuene var altså å finne ut av hva lærerne tenker om sin egen praksis, og intervju som metode er ypperlig for innsamling av slikt materiale. Cohen et. al (2011) forklarer hvorfor: «By providing access to what is «inside a persons head», [it] makes it possible to measure what a person knows (...), likes or dislikes (...), and what a person thinks.» (Cohen et. al, 2011, 411)

Fordi det er gjort lite eller ingen forskning på akkurat det temaet jeg skriver om, kan studien kalles en eksplorerende studie. Noe av hensikten med studien er derfor å føre til at funn jeg gjør kan reise nye spørsmål, som igjen kan være en ansats til videre forskning.

Det semistrukturerte intervjuet var både en betryggelse og en utfordring. En betryggelse fordi intervjuguiden åpnet for at intervjuet kunne ta en annen retning enn det jeg hadde planlagt, noe som var greit når den ene informantet startet intervjuet med å si at han ikke hadde spontan religionskritikk i klassen. Et tema som jo var utgangspunkt for hele intervjuguiden. Det semistrukturerte intervjuet var en utfordring på den måten at jeg ikke holdt meg så strengt til intervjuguiden, fordi jeg stilte oppfølgingsspørsmål når lærerne fortalte om situasjoner eller refleksjoner jeg fant interessante. Det førte til at jeg noen ganger endret rekkefølgen på spørsmålene. Mange ganger opplevde jeg at vi beveget oss over på et annet tema i intervjuet enn der vi startet (Postholm og Jacobsen, 2011, 75). Det var likevel ikke noe problem å vende tilbake og ta opp tråden. Jeg opplevde også at spørsmål jeg hadde planlagt å stille på forhånd, ikke var så relevante som jeg hadde tenkt. Derfor valgte jeg i noen tilfeller å utelate spørsmål. Også når lærerne brukte lengre tid på spørsmål enn jeg hadde antatt, valgte jeg å utelate noen spørsmål underveis, for at intervjuet skulle overholde den tiden som jeg hadde estimert for informantene (Postholm og Jacobsen, 2011, 75). Hvert av intervjuene varte i cirka seksti minutter.

Før intervjuet startet, hadde jeg en samtale med informantene om ulike typer religionskritikk. Jeg hadde med meg en utprintet oversikt over hvilke typer religionskritikk jeg kom til å fokusere på og knytte opp mot det de fortalte. Oversikten inneholdt også definisjoner av de ulike typene religionskritikk. Arket lå fremme under hele intervjuet, og både jeg og informantene brukte det flere ganger underveis, for å klargjøre hva de ulike formene for kritikkene innebar, og for å knytte dem opp til situasjoner lærerne fortalte om. Oversikten finnes som vedlegg til masteroppgaven.

### **3.1 Utvalg**

Jeg ønsket å gjøre intervjuer med lærere fra skoler med ulik elevsammensetning. Med det mener jeg



at jeg ønsket å bruke lærere fra skoler med stor variasjon, og lærere fra skoler med mindre variasjon. Dette fordi jeg ønsket å undersøke i hvilken grad det forekom religionskritikk i multikulturelle klasser, og det samme med mer homogene klasser. Jeg tenkte også at det ville være interessant å se på hva som kjennetegner kritikk ved både multikulturelle og homogene klasser, og om det er noen forskjeller eller likheter.

Jeg forsøkte å rekruttere informanter via e-poster til skoler, men fikk få svar, og samtlige var negative. Jeg endte derfor opp med å rekruttere gjennom en kombinasjon av kjennskap til personer og til skoler. En av informantene jobber på en ungdomsskole litt utenfor Oslo, der jeg vet at elevgruppen er relativt homogen. I tillegg ønsket jeg altså lærere fra multikulturelle skoler. Jeg tok derfor kontakt med tre lærere ved en multikulturell ungdomsskole midt i Oslo som jeg kjenner til, og fikk positivt svar fra to av dem. Jeg endte altså opp med tre informanter, alle menn, og alle med RLE som undervisningsfag. Dette innebærer at mine funn ikke kan si noe om hvordan kvinnelige lærere ville reflektere om prosjektets tema, men det er likevel ikke noe i datamaterialet som direkte indikerer at resultatene er spesielle for mannlige lærere.

To av informantene har undervisningskompetanse i RLE, mens informanten som ikke har det, har undervist i faget hele hans virke som lærer. To av informantene jobber ved samme skole, en multikulturell ungdomsskole i Oslo, og underviser i forskjellige klasser. Den tredje informanten jobber ved en ungdomsskole litt utenfor Oslo, med en relativt homogen elevgruppe.

## **3.2 Intervjuguide**

Intervjuguiden var utformet med grunnlag i de syv forskningsspørsmålene mine, som var formulert for å skulle belyse problemstillingen for masterprosjektet. De fleste spørsmålene var eksplorative, de skulle søke å få svar på om og hvordan læreren forholdt seg til religionskritikk fra elevene, med deres egne tanker og eksempler fra praksis. Intervjuguiden finnes som vedlegg til masteroppgaven.

Fordi religionskritikk er et sentralt begrep i masterprosjektet, har jeg sett det som nødvendig å definere det. Mine definisjoner tar utgangspunkt i en religionsvitenskapelig tilnærming til religion. Dette er nærmere beskrevet i delkapittel 4.1.1- 4.2.4. Før intervjuene startet, gikk jeg gjennom mine definisjoner av religionskritikkbegrepet. Jeg forklarte dem hva definisjonene innebar, og at jeg ville forsøke å knytte dem til deres undervisningssituasjoner. Definisjonene var printet ut på et ark, og dette arket lå fremme under hele intervjuet. Både jeg og informantene brukte arket med

definisjonene en del gjennom intervjuene, til å snakke om hvilke definisjoner jeg tok utgangspunkt i, og for å forsøke å plassere ulike utsagn fra elevene til en spesifikk type kritikk. Underveis i intervjuene kom det frem at lærernes forståelse av religionskritikk inkluderte flere perspektiver enn det mine definisjoner gjorde.

Jeg gjennomførte som nevnt et semistrukturert intervju. Derfor lagde jeg en intervjuguide som inneholder mange spørsmål, med mulige oppfølgingsspørsmål. Men jeg var også klar over at jeg kunne komme til å måtte stille andre oppfølgingsspørsmål enn de som stod i intervjuguiden. Slik viste det seg å bli i gjennomføringen av intervjuene også. Noen av spørsmålene mine spurte etter eksempelhistorier fra informantene. Noe jeg ikke hadde tatt høyde for, men som åpenbarte seg for meg i det første intervjuet, var at i disse eksempelhistoriene svarte informanten på spørsmål som var ment å skulle komme senere i intervjuet. Selv om dette betød at mange av spørsmålene mine åpnet for lignende svar, følte jeg ikke at jeg hadde for mange spørsmål. Men det førte til at jeg måtte justere gangen i intervjuet underveis.

### 3.3 Transkribering

Jeg har valgt å transkribere alle intervjuene selv, fordi mengden intervjuer var overkommelig. Som Kvale og Brinkmann forklarer, lærte jeg mye om min egen intervjustil, og allerede i transkripsjonsprosessen begynte jeg til en viss grad en meningsanalyse av innholdet i intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2009, 189). Jeg noterte meg interessante observasjoner mentalt, og sammenlignet intervjuene, men uten å skrive det ned.

Intervjuet er gjengitt ordrett i transkripsjonen og utdrag brukt i analysen. Pauser, latter og avbrytelser er tatt med. For å fremstille en lettlest gjengivelse av det informantene sier, har jeg valgt å ikke ta med språklige detaljer som ikke er relevante for innholdet, som eh-- og hm-- (Kvale og Brinkmann, 2009, 190). Noen markeringer i transkripsjonen vil være nødvendig å gjøre rede for, da sitater forekommer i analysekapittelet. Trykk på ord markeres med kursiv, slik: «Elevene *vet* det nå». Der informanten avbryter seg selv, markeres det med bindestrek, slik: «Jeg vet- jeg tror det». Pauser i sitatene er markert med ... .Jeg har også fjernet tekst fra sitatene som ikke er relevant for innholdet, det markeres med (...).

### 3.4 Analyse

Etter transkriberingen kodet jeg intervjuene. Kodingen jeg gjorde kan beskrives som en kombinasjon av begrepsstyrt koding og datastyrt koding (Kvale og Brinkmann, 2009, 209). Først gjorde jeg en svært åpen koding, der jeg merket sitater fra intervjuene med alle mulige koder jeg tenkte kunne være interessante. Dette gjorde at jeg endte opp med flere titalls koder, noe som ble litt uoversiktlig. Samtidig ga det meg en grov oversikt og et innblikk i hva jeg hadde funnet av mulige temaer for analyse. Etter at jeg hadde gjort den svært åpne kodingen, plasserte jeg alle kodene inn under forskningsspørsmålene, som var utgangspunktet for intervjusspørsmålene. Jeg oppdaget at mange av kodene handlet om det samme analysetemaet, så jeg komprimerte dem ved å lage færre overordnede koder. I steg tre av kodingen brukte jeg et program for å gjøre det enklere: Nvivo (hentet fra UiOs 19.03.2015). Der sorterte jeg kodene i de ulike overordnede kategoriene. For eksempel var en overordnet kode «Hva kan påvirke undervisningen?», og den hadde flere underordnede koder, som for eksempel «elevers religiøsitet» og «media». Nvivo fungerer slik at sitater som tilhører en kode samles i et eget dokument. Det gjorde det svært oversiktlig å gjøre en tematisk analyse av intervjuene.

Analysen av datamaterialet kan beskrives som en innholdsanalyse, basert på den kategoriserte kodingen (Kvale og Brinkmann, 2012, 210). Jeg søker etter informasjon fra informantene som kan være med på å svare på problemstillingen.

Den datastyrte kodingen førte til at datamaterialet åpnet for nye kategorier som i utgangspunktet ikke var en del av forskningsspørsmålene. For eksempel var en ny kategori «fagforståelse». Det var likevel ikke slik at de nye kategoriene havnet på utsiden av det jeg spurte etter i forskningsspørsmålene, og jeg implementerte derfor de nye kategoriene i noen av de allerede eksisterende forskningsspørsmålene. Eksempelvis valgte jeg å implementere den nye kategorien «fagforståelse» under forskningsspørsmålet «Hvordan forbereder læreren seg på spontan religionskritikk fra elevene?»

### 3.5 Validitet

Jeg følte at jeg hadde forberedt meg godt til intervjuene, og lærerne svarte utfyllende på alle spørsmålene jeg stilte dem. Det var en positiv opplevelse å gjennomføre intervjuene, og jeg opplevde at jeg mestret det. Da jeg gikk i gang med analysen av datamaterialet, åpnet det seg nye kategorier som handlet om blant annet begrepsforståelse og fagforståelse. Hvis jeg hadde hatt

mulighet til å gjøre flere intervjuer ville det vært mulig å fange inn nye aspekter og temaer, men med begrenset tid og kapasitet ble dette vanskelig. Da jeg valgte å inkludere nye kategorier i analysen, måtte analysen til disse foregå ut fra det informantene indirekte sier om for eksempel fagforståelse. Oppfølgende intervjuer kunne gitt rikere materiale, hvis det hadde latt seg gjøre.

Et annet aspekt ved datainnsamlingen, er at jeg gikk inn i prosjektet med en forhåndsoppfatning om at religionskritikk er noe som foregår i RLE-undervisning. Hele prosjektet forutsetter at dette forekommer, både problemstillingen, forskningsspørsmålene og intervjuguiden. I mailkorrespondanse fortalte den ene av informantene som hadde takket ja til å bidra som informant at han ikke opplevde spontan religionskritikk i klasserommet. Jeg valgte likevel å bruke han som informant, fordi jeg tenkte at det kunne tilføre studien et bredere perspektiv. Jeg redigerte også intervjuguiden min etter mailen hans, og inkluderte hypotetiske spørsmål der informantene kunne svare hva de trodde de hadde gjort i mulige situasjoner med spontan religionskritikk. Likevel, som det kommer frem i analysen, viste det seg at denne informanten har opplevd en del spontan religionskritikk fra elevene, og at det faktisk er noe som forekommer ofte.

### **3.6 Forskningsetiske betraktninger**

I januar 2015 meldte jeg forskningsprosjektet mitt til Norsk samfunnsfaglig datatjeneste (NSD). Prosjektet ble ikke vurdert meldepliktig fordi informantenes anonymitet blir ivaretatt, og ingen av spørsmålene mine leter etter elementer som kan identifisere dem. En av informantene fortalte, på eget initiativ, om sin egen livssynsbakgrunn, men jeg oppfatter ikke informasjonen som sensitiv, fordi opplysningene er svært generelle, og gjør ikke at han er identifiserbar.

Alle lærerne i prosjektet er anonyme. Jeg har gitt dem pseudonymer som ikke kan identifiserer dem på noen måte. Jeg har kalt dem «Hauk», «Fredrik» og «Carl». Informantene har alle gitt informert samtykke (Kvale og Brinkmann, 2009, 80) ved at de skrev under på et samtykkeskjema i forkant av intervjuene. Skjemaet er vedlagt masteroppgaven.

## 4 Analyse

Analysen er utført gjennom to faser av koding og deretter kategorisering av temaer knyttet til forskningsspørsmålene, nærmere forklart i avsnitt 3.4. I analysekapittelet er resultatene av datamaterialet fremstilt etter forskningsspørsmålene, og temaer knyttet til disse. Kodingen av intervjuene gjorde det klart at informantene brakte inn nye aspekter ved religionskritikk som jeg i utgangspunktet ikke har inkludert i forskningsspørsmålene. Dette er utdypet i delkapittel 1.3. Transkripsjonen er gjort rede for i avsnitt 3.3, der det er forklart hva tegnsetting i sitater fra informantene markerer.

Forskningsspørsmålene er som sagt utgangspunkt for den tematiske fremstillingen av analysen, og de er grundig redegjort for i delkapittel 1.3. Jeg vil for ordens skyld gjenta dem her: 1) Hvordan forbereder lærerne seg på religionskritikk fra elevene?, 2) Hvordan forbereder læreren elevene på religionskritikk?, 3) Hvordan håndterer læreren religionskritikk fra elevene?, 4) Hva kan være utfordrende for læreren i religionskritisk undervisning?, 5) Hvilke læremidler bruker læreren for å undervise om religionskritikk?, 6) Hva synes læreren om læreboken? og 7) Hva kan påvirke religionsundervisningen?

### 4.1 Hvordan forbereder læreren seg på religionskritikk fra elevene?

Forberedelse handler ikke bare om den fysiske og mentale forberedelsen læreren gjør før og underveis i skoleåret, og før og underveis i hver time. I intervjuene viste det seg at det også handler om den grunnleggende forståelsen for faget, og for religionskritikkbegrepet. Forberedelse handler også om hvordan læreren selv oppfatter lærerrollen, og hva som er hans oppgave og ansvar i faget. Fordi oppfatningene som lærerne i denne studien har om seg selv som lærer innebærer oppfatninger om hvordan man opptrer i klassen og håndterer religionskritikk, vil denne biten bli belyst i avsnitt 4.3 – Hvordan håndterer læreren religionskritikk i klasserommet.

#### 4.1.1 Mental forberedelse

I datamaterialet kom det frem to måter lærerne forberedte seg på: mentalt og praktisk. Fordi jeg har intervjuet lærere, og ikke elever, kan jeg kun si noe om den mentale forberedelsen som *lærerne* forteller om. Den praktiske forberedelsen inkluderer elevene, og vil derfor bli belyst i avsnitt 4.2 –

Hvordan forbereder lærerne elevene på religionskritikk i klasserommet.

«Det er ikke sånn at jeg tidsmessig forbereder meg mer, men kanskje mentalt?». Dette var konklusjonen til Hauk etter å ha reflektert høyt rundt hvordan han forbereder seg til timer der religionskritikk kan dukke opp. For han er innledningen av timen det viktigste, at han har forberedt en innledning som kan gi en god time: «Jeg tenker mer gjennom (...) hvordan jeg skal innlede, for å prøve å få elevene inn i riktig retning, i starten.» Videre snakker Hauk om at det er viktig å være mentalt «på», for å unngå at elever som kanskje kan komme med useriøse utsagn, skal få slippe til. Han er opptatt av å ha kontrollen i klasserommet, noe han mener at han har. Han tror dette er noe som kommer med erfaring: «Og så er det ikke lenger sånn at jeg driver og tenker på hva jeg skal ha som argumenter for og mot, og sånne ting. For det kommer litt sånn spontant, med erfaring.» Det kan virke som Hauk har en tanke om at innledningen skal gi han kontrollen helt fra starten av.

«Jeg vil være alles advokat.» Fredrik har denne innstillingen til timer der religionskritikk kan dukke opp, og religionsundervisning generelt, at han ønsker å snakke for alle. Han ønsker at elever med religiøs tilhørighet skal kunne kjenne seg igjen i hans fremstilling av deres religion. Om det kommer kritiske kommentarer til religioner som er representert av noen i klassen, vil han forsvare disse. Han ser det som sin oppgave å justere elevenes kritikk. På spørsmålet om hvordan han forbereder seg til timer der han tror at religionskritikk kan komme, forteller han om en time han skulle ha kort tid i forkant av intervjuet. Terrorangrepet på Charlie Hebdo hadde nylig skjedd, og det skulle også være et av temaene for timen:

«Så diskuterte vi jo litt fremt og tilbake blant lærerne. Altså, vi gjorde det helt automatisk. Det var jo diskusjonstema hele dagen, og flere dager etterpå. I alle pauser. Men det er noe med at når man skal ha sånne timer, at man ikke bare...altså, «Hva kan komme opp nå? Hva skal vi si? Hvordan skal vi takle det?» At det er noe vi faktisk er sammen om.»

Jeg anser samtaler med kollegaer i Fredriks tilfelle for å fungere som en mental forberedelse. I denne type forberedelse inkluderer Fredrik andres tanker og synspunkter. Dette mener han er viktig for å utvide sine egne perspektiver.

Carl forbereder seg også mentalt. Når religionskritiske temaer er aktuelt i nyhetene, gjør han seg tanker om hva som kan komme fra elevene, og hvordan han eventuelt kan behandle det som måtte komme: «Så tar man jo kanskje en runde med seg selv, om hvordan man vil gripe det fatt dersom

det dukker opp.» Carl sier at han sjelden opplever spontan religionskritikk fra elevene. De gangene elevene kommer med religionskritikk er når han selv legger opp til det. Når det er stor oppmerksomhet rundt religion i media, som for eksempel etter angrepet på Charlie Hebdo, forteller Carl at han kan forberede en slags tale der han tenker gjennom hva han kan si for å fremstå som mest mulig nøytral. Dette ønsker han svært sterkt, fordi han har elever med ulike religiøs tilhørighet i klassen.

Alle informantene snakker altså om en form for mental forberedelse, selv om det kun er Hauk som nevner det eksplisitt. Fredrik inkluderer av og til kollegaene sine i mentale forberedelser. Hauk sier at han aldri gjør det. Han mener at kontrollen han har i klasserommet kommer av erfaring, og det virker som han vektlegger innledningen av timen for å legge et grunnlag for denne kontrollen. Carl forbereder seg ekstra godt, ved å forberede hva han kan si i situasjoner der han tror at det kan bli vanskelig å fremstå som nøytral, noe han ønsker å være.

#### **4.1.2 Forståelse av religionskritikkbegrepet i lærebok og hos informantene**

Forberedelser skjer ikke kun i det man bevisst tenker på som forberedelse. Hvordan læreren forstår begrepet religionskritikk, er en del av den konteksten som skaper grunnlaget for hvordan man forbereder og gjennomfører undervisningen. Lærebøkene fremstiller religionskritikk på én måte, og lærerens forståelse av begrepet kan både ligne på og skille seg fra bøkens fremstilling. I det følgende skal jeg først presentere hvordan lærebøkene *Horisonter 10* og *Under samme himmel 3* presenterer religionskritikk, for deretter å se på hvordan den enkelte lærers ytringer om religionskritikk kan tolkes som ulike forståelser.

##### **4.1.2.1 Lærebøkens fremstilling av religionskritikk**

Det viste seg i intervjuene at informantenes forståelse av religionskritikk både ligner og skiller seg fra lærebøkens fremstilling. Lærebøkens fremstilling av religionskritikk er nærmere gjort rede for i delkapittel 2.5. De to lærebøkene i RLE som informantene bruker, *Horisonter 10* og *Under samme himmel 3*, har en noe ulike fremstilling av temaet. *Horisonter* har en klar tematisk fremstilling, der ulike typer religionskritikk presenteres. Etter presentasjonen tar boken for seg aktuelle temaer knyttet til de ulike typene religionskritikk. *Under samme himmel* har ikke religionskritikk som eget tema, men viser likevel en forståelse av begrepet i kapittelet «Nye utfordringer i dag». Kapittelet

presenterer ulike utfordringer som endringer i samfunnet kan føre til, og stiller spørsmål som kan åpne for religionskritiske diskusjoner. Denne tilnærmingen viser ikke til en religionsvitenskapelig forståelse i samme grad som i *Horisonter*, men viser til en forståelse som tar utgangspunkt i hvordan religionskritikk kan berøre samfunnet. Slik sett kan man si at *Horisonter 10* i større grad anlegger et tematisk ovenfra-perspektiv, mens *Under samme himmel 3* i større grad anlegger et perspektiv nedenfra. Hauk bruker *Under samme himmel 3*, men har brukt *Under samme himmel 2* tidligere, når han har undervist i RLE på niende trinn.

#### **4.1.2.2 Hauks forståelse av religionskritikkbegrepet**

Hauk, som bruker *Under samme himmel*, viser til en forståelse av religionskritikk som kan virke noe farget av læreboken. Han knytter religionskritikk utelukkende til utfordringer i dagens samfunn, og har, i likhet med boken, fokus på ytringsfrihet. Likevel, selv om boken ikke presenterer en tematisk oversikt over ulike typer religionskritikk, har han ingen problemer med å forstå begrepene slik jeg har presentert dem i forkant av intervjuet. Han bruker også disse eksplisitt gjennom hele intervjuet, ved å koble dem til kritikk han opplever eller ikke opplever i undervisningen.

Når det gjelder religionskritikk, fokuserer Hauk nesten utelukkende på det som kan kobles til aktualitet. Han underviser ikke elevene i historisk fremvekst av religionskritikk. Dette er kanskje ikke er så rart, da læreboken de bruker ikke sier noe om det. Selv om Hauk går mye utenfor boken, gjelder dette bare det kunnskapsmessige innenfor de ulike tradisjonene. Tematisk er undervisningsåret bygd opp etter læreboken. Hauk snakker om hva han blant annet definerer som arbeid med religionskritikk i klasserommet: «Men at det er nyttig og lurt, (...) både for læreren og elevene, å utfordre ytringsfriheten i klasserommet. Det er helt utvilsomt, det er veldig fornuftig å gjøre. Og også si at det er litt det vi driver med da. Hva kan man si, ikke sant?» Dette utsagnet kom i forbindelse med et spørsmål som gikk ut på om han tror at elevene lærer noe når de har religionskritiske diskusjoner. Han mener at religionskritikk og ytringsfrihet henger sammen. Når det dukker opp religionskritikk i klasserommet, tror Hauk at elevene lærer noe både om ytringsfrihet og religionskritikk, og at denne koblingen er noe av det viktigste å lære om religionskritikk. Han mener at dette er en vinkling som er nyttig fordi han kan knytte det til samtidig kontekst.

Selv om det fremstår som at Hauk har god forståelse for de religionsvitenskapelige definisjonene av religionskritikk som jeg presenterer, viser det seg at enkelte situasjoner der kritikk forekommer ikke alltid er like lett å plassere i noen definisjon. Hauk kommenterer en situasjon han forteller meg om:



«Nå vet jeg ikke helt om du definerer det som religionskritikk? Jeg oppfattet det veldig sterkt som religionskritikk da.»

Konteksten utsagnet ovenfor er hentet fra, var en episode der Hauk i begynnelsen av en time hadde spurt hvor ei jente i klassen var. Jenta som var borte er hindu. Noen svarte at hun var i bryllup hos fetteren sin. En gutt i klassen hadde da kommentert «Ja, hvis hun ikke er i India og blir tvangsgiftet!» Hauk spør meg så om jeg definerer dette som religionskritikk. Han venter ikke på svar, men konkluderer med at han opplevde kommentaren som religionskritisk. Den typen kritikk som kommer frem i situasjonen over er kanskje ikke en direkte religionskritikk, fordi den ikke kommer med noen eksplisitt kritikk rettet mot religion. Men den viser fordommer og negative oppfatninger av hinduismen. Kritikk som kan virke krenkende på elever i klassen, slår Hauk hardt ned på. Hvordan lærere behandler den type kritikk som kan bli oppfattet som sårende eller krenkende, vil bli tatt opp i avsnitt 4.3.2.

Hauk snakker også om perspektiv, at religionskritikk handler om å gi elevene perspektiver på de ulike religionene, og de ulike sidene ved religionene. For eksempel, når han viser elevene religionskritikk fra andre religioner enn kristendommen, forteller Hauk at det fort blir sånn at de ler av «de andre», det som ikke tilhører «vår» kultur. Slik forteller han hva han kan gjøre med denne typen reaksjon fra elevene:

«Og da pleier jeg å bruke juletreksempelen. Kanskje en av de rareste religiøse praksiser gjennom historien, er at vi kapper ned et tre, tar det inn i stua, går rundt det, fordi at Jesus ble født. Det er merkelig. (...) Og det er de enige i. Å få dem litt på utsiden, at du står på utsiden og titter inn i ditt eget hus, og tenker at det der, det er jo rart. Og da får vi egentlig bra perspektiv på det.»

#### **4.1.2.3 Carls forståelse av religionskritikkbegrepet**

Carls forståelse av religionskritikk er ikke like lett å kategorisere. Han sier at han er enig i de definisjonene jeg har satt som utgangspunkt for begrepet religionskritikk, men Carls forståelse av begrepet viser seg i intervjuet å ikke være begrenset til mine definisjoner. Derfor virker det som det ikke alltid er logisk for han å sette klasseromssituasjonene han forteller om inn i mine definisjoner. Helt i starten av intervjuet gjør han det klart at det nesten ikke forekommer uttalt kritikk mot noen religioner i klassen hans, og at han derfor har lite erfaring med det. I løpet av intervjuet viser det seg

likevel at religionskritikk faktisk er noe som forekommer ofte i klassen hans. Dette gjelder dog filosofisk kritikk, og ikke etisk eller intern kritikk. Carl bruker *Horisonter*, og han forteller at han bruker den i undervisning om religionskritikk.

Når jeg spør om det kan dukke opp religionskritikk hvis de tar opp nyhetsaktuelle temaer, svarer han nei. Ikke fra de religiøse elevene, og ikke fra resten av klassen. Men selv om Carl hevder at han ikke opplever kritikk fra elevene, kommer det likevel frem rett etterpå i intervjuet at elevene lett kan kritisere mindre trosretninger innen religionene: «Altså, jeg tror det er lettere å være kritiske mot små trosretninger som har sitt utspring fra kristendommen. (...) De er opptatte av hva som er logisk. «Det er ikke logisk». Det er sånne ting jeg ofte hører.» I dette sitatet snakker han om hvordan elevene kan reagere når han presenterer mindre trosretninger som Jehovas vitne eller mormonere. Og som Carl sier, er religionskritikk noe som dukker *ofte* opp da. Det er ingen tvil om at han forstår mine definisjoner av de ulike religionskritikktypene, for han er rask med å svare «filosofisk» når jeg spør om hvilken type religionskritikk han vil beskrive kritikken mot mormonerne og Jehovas vitne som. Han sier i tillegg at kritikken også kan være politisk, psykologisk og historisk. Carl sier at han tror at det er lettest for elevene å komme med filosofisk kritikk. Det er når jeg spør om den etiske kritikken, og kritikk i forbindelse med aktuelle nyhetssaker, at Carl svarer at han ikke opplever kritikk. Det synes som at Carl ikke anvender de ulike kategoriene av religionskritikk på samme måte og i samme grad som jeg legger opp til i intervjuet.

I sekvensen der Carl snakker om de typene religionskritikk han opplever i klasserommet, stopper han opp ved intern kritikk, og sier: «hva mener du egentlig med den? Altså, kritikk som kommer fra tilhengerne selv?». Jeg gir han et eksempel på intern religionskritikk: «Det kan være, for å bruke et eksempel: en muslim som kritiserer islamister.», hvorpå Carl svarer at han ikke opplever det. Han har allerede flere ganger i intervjuet forklart at muslimene i klassen hans ikke er særlig delaktige i samtaler om islam. Han sier at i slike diskusjoner viser de hva de mener ved å forholde seg tause.

Carl knytter også religionskritikk og ytringsfrihet sammen. Ikke eksplisitt, som Hauk, men han snakker om religionskritikk og ytringsfrihet parallelt når han nevner en diskusjon de hadde i dagene etter angrepet på Charlie Hebdo. Han hevder at alle elevene er enige om at ytringsfriheten står sterkt, men at man ikke skal krenke eller såre noen. Carl forteller at de innledningsvis starter hvert skoleår med en samtale om respekt, toleranse og hva det vil si å krenke. Disse begrepene snakker Carl svært mye om, og det er tydelig at han har fokus på dem i RLE-faget. Det virker som om Carls forståelse av religionskritikk bygger mye på hvordan kritikken fremstår i møte med andre

mennesker. Noe som kanskje er naturlig når det er som klasseleder at religionskritikk er aktuelt for han, da han må forholde seg til en hel gruppe mennesker som enten kommer med kritikk, eller observerer kritikken som kommer.

#### **4.1.2.4 Fredriks forståelse av religionskritikkbegrepet**

Fredrik viser en forståelse av religionskritikk som kan virke som en kombinasjon av det læreboken presenterer og en egen forståelse, som ligner både på Hauks og på Carls forståelse av begrepet. Fredrik viser tydelig forståelse av mine definisjoner, noe som kan ha en sammenheng med bokens tematiske fremstilling. Samtidig er han åpen om at han synes det kan være vanskelig å plassere klasseromssituasjoner inn i de ulike definisjonene jeg har av religionskritikk. Slik som både Hauk og Carl, snakker Fredrik en god del om ytringsfrihet i sammenheng med religionskritikk. Når jeg spør om han kan fortelle om en time der religionskritikk var sentralt, forteller han om en av de siste timene de hadde. Da tok de opp angrepet på Charlie Hebdo, som nettopp hadde skjedd. Elevene hadde akkurat hatt om Voltaire og den franske revolusjonen i samfunnsfag, og de holdt på med ytringsfrihet som tema: «Det er klart at, samfunnsfag og RLE slo da veldig sammen. (...) Jeg holdte på å si, det var flaks at de hadde om *de* temaene akkurat når dette skjedde.» At religionskritikken blir tverrfaglig mener Fredrik er positivt, fordi det da blir lettere å knytte religionskritikk til mer enn bare RLE-faget.

I samtalen de hadde om Charlie Hebdo, fokuserte de en del på karikaturtegningene. Fokuset dreide seg da inn på om det var greit å provosere andre, og hvorfor, eller hvorfor ikke. Samtalen handlet om hvorvidt det er greit å utfordre andres religiøse syn, og ble sånn sett en samtale om holdninger. Å diskutere holdninger, og komme til enighet om hva som er riktig og hva som er over grensa å si, peker Fredrik på som grunnlaget for å kunne diskutere religionskritiske temaer. Det viser også likheter med det perspektivet som Carl virker å ha: at forståelsen av religionskritikken bygger på hvordan religionskritikk fremstår i møte med andre mennesker.

Fredrik sier at han setter stor pris på spontan kritikk, og da særlig den filosofiske. «Det er jo *midt* i det som er kjernen i faget. Nemlig det å kunne tenke rundt sitt eget liv, og prøve å forstå andre og... Du gjør jo det også når du stiller spørsmålet om dette kan være sant?». At Fredrik anerkjenner filosofisk kritikk som «kjernen av religionsfaget», kan tyde på at han anser den utforskende, reflekterende delen av religionskritikk som den viktigste.

Som i intervjuet med Hauk, kommer det også frem av intervjuet med Fredrik at kritikk ikke alltid er like lett å plassere. Jeg spør han om han kan huske en situasjon der han møtte noen holdninger han reagerte på. Han svarer med å referere til en episode der noen elever hadde sagt at vi i Norge burde straffe homofili med henging. Dette var muslimske elever. Etter en liten samtale om denne episoden, stiller jeg et nytt spørsmål: om han kan huske religionskritikk fra elevene som han ikke har lagt opp til. Han svarer: «Absolutt. Blant annet det der eksempelet sånn.» For å oppklare spør jeg om han ser på det som religionskritikk, eller om det kan beskrives som kritikk *fra* religiøse tilhengere. Fredrik svarer at situasjonen kan beskrives som kritikk *fra* religionsutøvere, men at de samme elevene ofte kom med usaklig kritikk rettet mot religioner.

Meningen her er ikke å poengtere at Fredrik blandet religionskritikk og kritikk fra religionsutøvere, men å vise til at selv om lærerne åpenbart var innforstått med ulike typer religionskritikk, kan det være vanskelig å sette alle utsagn og situasjoner i bås. I visse tilfeller, som i eksempelet over, der kritikken beveger seg utover det som læreren anser som faglig nyttig, er det kanskje heller ikke så viktig for læreren å definere hvilken kategori kritikken hører hjemme i.

#### **4.1.2.5 Oppsummering av lærernes forståelse av begrepet religionskritikk**

Det viser seg i datamaterialet at lærere forholder seg ulikt til slike kategoriseringer, uten at jeg kan si noe om grunnen til dette. Det viser seg også at hvordan man definerer selve kritikken, ikke alltid er viktig for læreren. Det var tydelig i intervjuene at det ikke alltid er like lett å vite hva man skal definere som religionskritikk. Noen ganger kommer religionskritikk som usaklige utsagn ment for å såre eller provosere. Det kommer frem i intervjuene at når slik kritikk faller utenfor den faglige sammenhengen, kan lærerne like gjerne behandle den som mobbing eller trakassering. Da er kanskje ikke religionskritikken som faglig begrep i en læringsprosess viktig å fokusere på. Det den derimot kan føre til av læring, er hvordan religionskritikk og grensesetting henger sammen. Temaet grensetting ser jeg nærmere på i avsnitt 4.3.

### **4.2. Hvordan forbereder læreren elevene på religionskritikk?**

Forberedelser som lærerne gjør, handler ikke bare om hvordan de forbereder seg selv på undervisning om religionskritikk, men også hvordan de forbereder *elevene* sine. Forberedelsene kan handle eksplisitt om religionskritikk, eller de kan handle indirekte om religionskritikk, ved at

elementer ved andre temaer i RLE berører religionskritikk. Man kan kanskje si at forberedelse som eksplisitt handler om religionskritikk ikke er forberedelse, men et ledd i undervisning om religionskritikk. De forberedelsene jeg ser på i analysen, handler derfor om forberedelse som ikke direkte handler om religionskritikk.

#### **4.2.1 Samtaler med elevene om respekt og toleranse**

Som nevnt innledningsvis i avsnitt 4.1 forteller informantene at de også gjør flere praktiske forberedelser for undervisning der religionskritikk kan være sentralt. De praktiske forberedelsene gjør de med elevene. Både Fredrik og Carl forteller om samtaler med elevene rundt det å ha toleranse og respekt for andre. Som nevnt i delkapittel 4.1.2.3, innleder Carl skoleåret med en samtale med elevene om respekt og toleranse.

Carl forklarer at han generelt bruker mye tid til å innlede samtaler rundt religioner med å vektlegge respekt. Dette ser han på som et grunnlag for å ta for seg alle temaer, også religionskritikk. Fredrik forteller at de i hans klasse også har samtaler i forkant av diskusjoner der de snakker om at man må huske å vise respekt, men at de ikke har noen tematisk undervisning om god samtalekultur. Jeg spør Fredrik om han forbereder elevene på religionskritiske samtaler, om han snakker med dem om hva som er greit å si, og hva som ikke er greit å si. Han svarer: «Vet du hva, jeg kan ikke si at vi har forberedt elevene så godt på den måten. I hvert fall ikke som jeg kan huske.» Det virker som om han forstår spørsmålet mitt som om jeg mener å spørre om de har samtalekultur i forbindelse med religionskritikk som et eget tema, noe spørsmålsformuleringen godt kan tolkes som. Dette mener han uansett at de ikke har. Men det viser seg likevel at Fredrik har samtaler med elevene om hva som er greit og hva som ikke er greit å si, også i forbindelse med religionskritikk, for i sammenheng med det samme spørsmålet sier han: «Jeg tar det opp med elevene før samtalen. Litt sånn kjøreregler. Men ikke noe mer enn at «nå må vi huske på å vise respekt» og ha litt sånn kjøreregler.» Fredrik har mange tanker om toleranse, og det viser seg snart at de har hatt en lengre samtale i klasserommet om hva som ligger i begrepet toleranse. Et av oppfølgingsspørsmålene mine til spørsmålet om hvordan læreren forbereder elevene om samtaler om religionskritikk, var «Synes du man som lærer bør lære opp elevene til å si det de mener, eller bør man lære dem å ytre synspunkter som er i samsvar med læreplanens formuleringer om respekt og toleranse?». Fredrik svarer:

«Altså, toleranse er jo å *tåle* andres meninger, det er jo ikke å ha den samme meningen.

Eller at man synes at alt er greit. (...) Hvis du synes at alt er greit, så trenger du ikke å tåle noen ting da, da er alt greit. Det er jo toleranse som inntreffer i det øyeblikket du *blir* provosert. (...) Så jeg tror egentlig for meg, så henger jo det der veldig sammen. At, for å kunne ytre hva du vil i klasserommet, for at vi skal kunne forholde oss til toleranse, så *må* folk si hva de mener.»

For Fredrik er det altså ikke nødvendigvis en motsetning mellom ytringsfrihet og læreplanens formuleringer om respekt og toleranse, slik formuleringen i spørsmålet mitt legger opp til. Ut fra utsagnet hans virker det som forståelse av toleranse er noe av grunnlaget for ytringsfrihet i klasserommet. Fredriks samtaler med elevene om toleranse kan dermed forstås som en forberedelse til samtaler om religionskritikk, selv om han i utgangspunktet mente at han ikke hadde forberedt elevene noe særlig på det området.

Både Fredrik og Carl har altså samtaler med elevene om respekt og toleranse i forkant av diskusjoner. Carl innleder i tillegg skoleåret med en slik samtale. For Carls del gjelder dette ikke bare diskusjoner der religionskritikk er tema, men som et grunnlag for alle diskusjoner og samtaler i RLE-timene. Fredrik har ikke samtalekultur som et eget tema, men han snakker med elevene om det før de går i gang med diskusjonene.

Hauk nevner ikke ordet respekt en eneste gang i løpet av intervjuet. Han kommer litt inn på toleransebegrepet når jeg stiller han spørsmålet «Synes du man som lærer bør lære opp elevene til å si det de mener, eller bør man lære dem å ytre synspunkter som er i samsvar med læreplanens formuleringer om respekt og toleranse?». Da snakker Hauk litt om hva som ligger i det å lære om holdninger:

«Det der er jo ekstremt vanskelig. Ikke sant? For hva er *egentlig* toleranse? Og hva er det å lære holdninger, og sånne ting? Samtidig vil jo også læreplanen også mene at vi skal utdanne mennesker til å tenke selvstendig. Samtidig som vi skal lære dem til å tenke politisk korrekt, eller samfunnsbygge dem da. Og det er jo et ganske stort paradoks.»

Hauk snakker her om hvordan han tolker læreplanen. Han mener at den både vil at lærerne skal utdanne elevene til å tenke selvstendig, og lære dem å tenke «politisk korrekt». Om han korrigerer seg selv, eller utdyper «politisk korrekt», er litt usikkert, men han følger opp med å si «eller samfunnsbygge dem da». Med å samfunnsbygge eleven er det naturlig å tenke at han mener at

skolen skal være med på å ruste elevene til å bli velfungerende samfunnsborgere, å kunne forstå og delta i det demokratiske samfunnet. I dette kan det ligge en tanke om at samfunnsborgere må ha forståelse for samfunnet og dets deltakere, men Hauk sier ikke noe om at det handler om respekt og toleranse.

#### **4.2.2 Å lære elevene å nyansere**

Alle informantene sier at de synes det er viktig å vise elevene nyanser ved ulike religioner og livssyn. Hauk forteller at han i samtaler med elevene legger vekt på å lære elevene å nyansere. Dette gjelder både i den generelle undervisningen, der han fokuserer på kunnskapsaspektet ved religionene, og i undervisning der det er naturlig at religionskritikk dukker opp.

«Det jeg gjør, og det gjør jeg regelmessig, er at når vi tar opp ting, særlig innenfor islam, som da er kontroversielle temaer. (...) Så holder jeg veldig høyt det å ikke alle over en kam, og så videre. (...) Hvis man kjører med IS-flagg på Grønland, så viser man jo det klippet i klasserommet. Men samtidig så kan jeg spørre: «Hvem er det som er mest kritisk til det her?» (...) Da skjønner de jo at de som er *mest* kritiske til det her, det er jo muslimene selv. (...) At vi vet det, før vi starter. At alle er ikke sånn.»

Hauks fokus på å vise elevene nyanser kan si noe om to aspekter ved forberedelse: det ene er kunnskapsaspektet, å utvide elevenes kunnskap ved å fortelle dem om mangfoldighetene innenfor religionene. Det andre er det holdningsdannende aspektet ved forberedelser, at Hauk kan bruke slike eksempler for å justere generaliserte oppfatninger som elevene kan ha.

#### **4.2.3 Å bruke representanter for ulike religioner**

Utenom samtaler med elevene som lærerne har selv, bruker de også andre hjelpemidler eller metoder som forberedelse på mulig religionskritikk. I det følgende skal vi se at lærerne kan bruke andre personer enn seg selv til å presentere ulike livssyn eller religioner.

Hauk forteller at det hender at de i niendeklasse får presten i bygda på besøk, i forbindelse med undervisning om kristendom. Presten hjelper til med å forklare de kristnes forståelse av skapelsesberetningen, hvordan det er mulig å kombinere et religiøst syn med troen på darwinismen og vitenskap, og han svarer på spørsmål fra elevene. Ifølge Hauk, kan noen elever si, når de

begynner i åttende klasse, at de ikke trenger RLE, fordi de ikke er kristne. Hauk sier at slike ting som å ha presten på besøk, og sammenligne religion og vitenskap ofte hjelper på elevenes forståelse av selve faget.

Carl forteller også at han bruker andre enn seg selv til å presentere religioner og livssyn: «Jeg har brukt klipp med Richard Dawkins i møte med andre religiøse skikkelser. (...) Hvor de har lagt frem sine syn og diskutert på tvers- altså, debattert rett og slett. (...) Så vi viser flere sånne mulige utgangspunkt som mennesker har, for en debatt.» Carl tar altså ikke representanter fysisk inn i klasserommet, men han viser dem på video. Situasjonen som Carl forteller om i sitatet over, var fra en time der klassen arbeidet med apologetikk. Elevene jobbet med oppgaver der de skulle bruke de ulike standpunktene fra videoene for å argumentere for ulike trosretninger. Selv om Carl sier at han ikke opplever mye religionskritikk fra elevene, ser jeg denne type arbeid likevel som en måte å forberede dem på mulige religionskritiske diskusjoner, ved at de har satt seg inn i ulike måter å tenke omkring tro og overbevisning.

### **4.3 Hvordan håndterer læreren religionskritikk fra elevene?**

Hvordan lærere håndterer spontan religionskritikk, handler i et overordnet perspektiv om klasseledelse og lærerens rolle. Hvordan læreren håndterer kritikken kan si noe om deres syn på deres rolle i klasserommet. Det læreren selv forteller om håndtering av spontan religionskritikk kan si noe om lærerens syn på hva som er viktig å formidle i religionsfaget. Det kan også si noe om hvilket perspektiv lærerne har på selve faget, om de ser på det som et kunnskapsfag eller et holdningsdannende fag, en kombinasjon, eller om det inkluderer andre perspektiver.

Hvordan læreren håndtere religionskritikk fra elevene, har jeg valgt å dele inn i to kategorier. I den ene kategorien setter læreren grenser, og i den andre utfordrer læreren elevenes utsagn. Disse kategoriene kan sikkert innebære mye, men jeg har valgt å avgrense betydningen av dem til det som er relevant for hva informantene mine fortalte. Når lærerne i min studie *setter grenser*, bestemmer de at «her er det slutt, diskusjonen er over». Når lærerne *utfordrer* elevene ved å be dem utdype utsagn, forteller informantene at utfallet kan slå to veier. Enten kan eleven innse at han bør gi seg, fordi han har beveget seg ut på utenomfaglig grunn, og kanskje opptrer på en måte som klassens autoritet, læreren, reagerer på. Eller så kan eleven ha gode begrunnelser for kritikken sin, eller ha sterke meninger, og ønske å fortsette diskusjonen. Om eleven har gode faglige poenger, kan diskusjonen ifølge informantene bli fruktbar både for eleven som er aktiv i diskusjonen, og de andre



elevene som observerer. Lærerne forteller at i gode diskusjoner kan flere elever også hive seg på diskusjonen. Om elevens utsagn er usaklig og provoserende, kan diskusjonen bli unyttig både for lærer og elever. Hvordan læreren håndterer slike kommentarer vil være et av temaene i de følgende tre delkapitlene.

### **4.3.1 Lærernes tanker om det å håndtere spontan religionskritikk**

Å utfordre elevene på det de sier i klasserommet og å setter grenser for når de har gått over streken, er to ulike pedagogiske tilnærminger til å håndtere religionskritikk fra elevene. I det følgende vil jeg analysere hvordan lærerne snakker om sine tanker om håndtering av religionskritikk som en handling som befatter disse to tilnærmingene.

Alle informantene har tanker om og metoder for hvordan de håndterer religionskritikk fra elevene. Ifølge dem er det forskjell på situasjoner der de selv åpner for kritikk og når den kommer spontant fra elevene. Lærerne kan reagere ulikt på disse to situasjonene, men de kan også håndtere det likt. Et tema som går igjen i alle tre intervjuene er ytringsfrihet i forbindelse med religionskritiske diskusjoner. Hauk snakker om å holde seg innenfor «merkene» i slike situasjoner:

«Hvor langt skal man strekke ytringsfriheten i klasserommet? I forhold til det at man tillater negativ kritikk? Hvor langt går den ytringsfriheten, i et klasserom, og hvilke rettigheter elevene har, og si det de mener, og til å komme med sine egne utsagn, og hvor vi må sette ned foten. Ikke for tidlig nødvendigvis, for man ønsker veldig sterkt engasjement i timen, og vet at det kan bli en bra time. Men så er det veldig fort at man må gå mellom merkene da.»

Balansen mellom å slippe tøylene og å ha kontrollen i klasserommet snakker Hauk mye om. Disse «merkene» han nevner forklarer han som en slags sone, og innenfor denne sonen havner alt som er greit å si høyt i et klasserom. Når han sier at «det er veldig fort at man må gå mellom merkene», mener han at hvis diskusjonen sklir ut til å bli usaklig eller krenkende mot enkeltelever, må han dra diskusjonen inn mellom merkene igjen, slik at den blir saklig. Dette opplever Hauk stadig, sier han.

Disse merkene, eller grensene, for hva som er greit å si i klasserommet, er det ikke noe fasitsvar på hvor man setter, viser det seg. Hauk sier: «Hvis en i klassen sier noe som er ubehagelig å høre, det skal han forsvare. (...) Men hvis han sier noe som er direkte rasistisk å høre, hvor går grensene da?» Hauk svarer på sitt eget spørsmål ved å si at grensene ikke er faste, men varierende.

Det kommer frem av intervjuene med Hauk og Fredrik at hvordan lærerne håndterer spontan religionskritikk fra elevene, er situasjonsbetinget. Det er mange faktorer som spiller inn på hvordan læreren reagerer og deretter håndterer kritikken. Hauk forklarer: «Det kommer an på humør også, og det kommer an på hvem som sier det, helt åpenbart. For du vet litt hva intensjonen er bak.» Fredrik forklarer at hvordan han håndterer spontan religionskritikk fra elevene kommer an på «hvordan man kjenner elevene, situasjonen, timen, og sånt.» Fredrik setter dermed håndtering av religionskritikk inn en større kontekstuell sammenheng.

Carl forteller som nevnt at han ikke opplever spontan religionskritikk fra elevene. Han har likevel tanker om hvordan han ideelt sett ville håndtert det hvis det dukket opp slik kritikk: «Man bør jo ideelt sett ta tak i diskusjonen, og hvis det fører til at en annen reagerer og det blir opphetet, så må man jo bare dempe det ned, og si «Okei, la oss ta det for oss da», det ville jeg gjort.» Carl bruker aldri ord som «å sette grenser» eller «å kutte av». I situasjoner der elevene sier noe han reagerer negativt på, vil han roe ned stemningen, og ta tak i det de har sagt. Det kan virke som Carl helst vil få til en god diskusjon med elevene.

Hvordan lærerne håndterer religionskritikk påvirkes ifølge informantene av mange faktorer, og er situasjonsbetinget. Det avhenger av lærerens humør, hvordan de kjenner elevene, og som Fredrik sier, situasjonen og timen. Hauk beskriver det som en balanse mellom å slippe tøylene og ha kontrollen.

#### **4.3.2 Å «drepe» diskusjonen**

I intervjuene viser det seg at læreren noen ganger ser det som det beste å håndtere religionskritikk fra elevene ved å stoppe dem, slik at diskusjonen avsluttes. I det følgende vil jeg analysere Hauks og Fredriks beskrivelser av hvordan de kutter av elever som kommer med religionskritiske spørsmål, når de gjør det og hvorfor. Carl forteller ikke om noen situasjoner der han måtte håndtere religionskritikk ved å avslutte diskusjonen, og er derfor ikke omtalt i dette avsnittet.

Både Hauk og Fredrik forteller om tilfeller der de har stoppet elever etter et utsagn for å forhindre videre diskusjon. Fredrik forklarer:

«Altså, noen elever *kan* du jo ikke komme med motargumenter mot. For det blir bare en

sånn volumforhøyelse. (...) De gir seg *aldri*, så da må du jo bare kutte. (...) Noen ganger vet jeg at her kan jeg svare. Her kan jeg poengtere hva som svikter. (...) Mens noen ganger så kan du jo ikke det. Noen ganger så må du bare kutte av.»

Bakgrunnen for Fredriks eksempel var flere situasjoner med et par elever som ofte kom med usaklig kritikk, og som han etter hvert fant det umulig å diskutere med, fordi han oppfattet at de i utgangspunktet bare var ute etter å provosere. Når han sier «noen ganger vet jeg at her kan jeg svare, mens andre ganger kan du ikke det» kan det tolkes på to måter. Det kan tolkes som at han ikke *vet* hva han skal svare, fordi han ikke har kunnskapen til det. Det kan også tolkes som at han ikke vet hva han skal svare for å få elevene inn på et faglig spor igjen. Uansett hvilken tolkning man velger, virker det som han vil frem til at det noen ganger er så utfordrende å diskutere med elever at han bare må «drepe» diskusjonen ved å kutte dem av.

Hauk forteller om en episode hvor han måtte vise elevene hvor grensa hans gikk. Denne situasjonen er også nevnt i avsnitt 4.1.2.2, der en elev hadde kommentert en hinduistisk jente i klassen som var borte. Eleven hadde «foreslått» at hun kanskje var i India og ble tvangsgiftet. I dette avsnittet er situasjonen interessant på grunn av måten Hauk håndterte elevens utsagn. Han tok tak i det med en gang, og avbrøt timen:

«Jeg tar med eleven ut, forklarer han veldig tydelig at det her går ikke an, det her handler om den elevens arbeidsmiljø, når hun kommer hjem på mandag, såne ting. Og da går det til inspektør, og så blir foreldrene ringt opp. Og så er det et møte mellom de to elevene i dag, sånn at det ikke skal bli noe tull.»

Hauk forklarer videre at grunnen til at han slo så hardt ned på kommentaren, var at han syntes den grenset til mobbing. I likhet med Fredrik, forklarer Hauk at det også har med historie å gjøre, at dette gjaldt en elev han har vært nødt å sette på plass før. Han sier at han aldri vil at religionskritikken som utøves i klasserommet skal gå utover enkeltpersoner i klassen. Hauks reaksjon på et elevutsagn som kanskje bare var ment for å være morsom eller tøff, var sterk, men han forteller at han synes det er viktig å overholde grensene som gjelder i klassen, slik at alle faktisk vet hvor grensa går, og at alle ser hva som skjer når grensa overskrides.

Jeg spør Hauk om hvem det er som setter grensene som gjelder i klassen, om det er han selv. Hauk svarer: «Ja, jeg tror nok det. Og kanskje noen ganger klassen. Noen ganger så setter klassen dem.

(...) Gjerne noen som sier at «Det kan du ikke si.». Ikke sant, i en diskusjon. (...) Og det ville kommet rett før jeg sier det.» Elevene er altså med på å sette grenser for hva som er greit å si i klasserommet. Og det kan virke som at når læreren er enig i grensene som elevene setter, fungerer samtaler med kritikk slik læreren ønsker. Men ut fra situasjonen med eleven som ble tatt ut på gangen, ser vi at Hauk tydelig viser hvor hans egne grenser er. Hauk knytter også slike situasjoner til ytringsfrihet. Han sier at elevene stort sett kan si hva de vil, men det blir tydelig i eksempelet over at hvis de sier noe som er over grensa, må de ta konsekvensene av det. Hauk knytter ytring og handling tett opp mot hverandre: «En ytring er en handling, særlig i et klasserom.»

Poenget med å kutte elevenes kommentarer, kan vi si er å forhindre videre diskusjon. For både Fredrik og Hauk kan historie med elever påvirke hvordan de håndterer kritikk. For Hauk handler det i tillegg om å lære elevene hvordan ytring og handling er tett knyttet sammen, og å tydeliggjøre i praksis hvor grensene hans går. Selv om ikke Fredrik sier noe om å vise hvem som bestemmer hvor grensa er, forteller likevel handlingene hans at det er han som bestemmer, ved å stoppe diskusjonen.

### **4.3.3 Å utfordre elevens kritikk**

Å håndtere religionskritikk fra elevene gjennom å utfordre elevenes utsagn ved å be dem utdype eller forsøke å ta kritikken deres opp til diskusjon, kan som informantene forteller få to utfall. Det ene er at diskusjonen kan stoppe, fordi eleven ikke kan eller vil utdype. Det andre er at diskusjonen kan fortsette. Informantene forteller at de opplever begge utfallene.

Hauk har som nevnt grenser for hva som er greit å si i klasserommet. Men han sier at han tror at hans grense går langt utover det mange andre kan finne krenkende. Det fører til at han, i stedet for å holde igjen eller kutte av kritikken, ofte stiller utdypende spørsmål til elevene. Han forteller om en situasjon i en time der han kom med følgende spørsmål til klassen sin: «Det er altså sånn at USA, med sin tradisjon for raseskille, får en mørkhudet president før Norge. Er ikke det rart?». Da er det en elev som svarer «Ja, heldigvis!». Hauk forteller videre om hvordan han reagerte på dette:

«Og det synes jeg er i nærheten av grensa. Men ikke over i det hele tatt. Da... «Hvorfor mener du det?». Og da stopper man, altså, det som kanskje er ment som en litt sånn kul kommentar, blir fort da en litt sånn flau kommentar. Ikke fra min intensjon, men fordi at han ikke klarer å svare da. Ikke sant. Og det opplever man nok litt ofte.»

Dette eksempelet er kanskje ikke et rent religionskritisk eksempel, men viser hvordan læreren kan håndtere usaklige utsagn fra elevene ved å stille dem utdypende spørsmål. Dette sier Hauk at han også overfører til situasjoner med religionskritikk. Hva eleven kunne komme til å svare på utdypingsspørsmålet, visste selvsagt ikke Hauk. Men det kan virke som om han enset at kommentaren ikke kom fordi eleven hadde noe faglig å tilføye diskusjonen, men for å være «kul», som Hauk sier. Hvis eleven *kan* forsvare kritikken han eller hun kommer med, kan det bli en god diskusjon i klassen, sier Hauk. Dem har de mange av i hans klasse, og det setter Hauk pris på.

Fredrik sier at han setter pris på spontan religionskritikk fra elevene. Han legger ting til side hvis det dukker opp, fordi han mener at når elevene kommer med kritiske spørsmål til religion, viser de refleksjon. Fredrik synes utforskende samtaler omkring tro og forståelse av religion er en god ting. Og at det er mindre problematisk enn etisk kritikk. Fredrik sier:

«Når den får den filosofiske retningen, så synes jeg det er en god ting. Og da fungerer det veldig bra, og da er det ingen som blir såret heller. (...) Man tåler å høre at noen andre tror noe annet, og lurert fælt på «Hvordan i all verden kan jeg tro det?». Det kan være litt utfordrende, og litt vanskelig, men man tåler det.»

Carl forteller at det er den filosofiske kritikken han får mest av, og den kritikken tar han opp til diskusjon i klassen:

«Det har jeg jo tatt ut i klasserommet ja. «Ja, ok, så du mener at det overhodet ikke finnes noen gud, og da er du ateist, da kan du kalle deg ateist». Så da kan man ta opp den tråden, «men da må du jo også respektere at noen kanskje tror det, for folk tror på forskjellige ting.»»

I sitatet ovenfor stiller han ikke utdypende spørsmål, men forklarer eleven hva utsagnet sier om han eller hennes livssyn. Samtidig fletter han inn at elevene må ha respekt for andres livssyn.

Noe jeg finner interessant i intervjuene, er at ingen av informantene forteller at de noen gang ignorerer religionskritikk fra elevene. Dette kan forstås på flere måter. For det første kan det hende at de aldri ignorerer religionskritikk fra elevene. For det andre kan det hende at spørsmålene mine synes å lete etter situasjoner der lærerne aktivt har tatt tak i kritikken. Det kan være et resultat av at jeg bruker ordet «håndtere» når jeg spør hva de gjør med den religionskritikken som kommer fra

elevene. Informantene snakker kun om de tilfellene der de aktivt har reagert på religionskritikk fra elevene, og det er en mulighet for at de utelater det at de noen ganger ignorerer utsagn i klasserommet.

Ifølge det informantene forteller, fører altså utfordring av elevens religionskritikk til at diskusjonen stopper, eller at den fortsetter. Hauk forteller at utdypningsspørsmål som «Hvorfor mener du det?» ofte fører til at usaklige kommentarer ikke blir tema for diskusjon, men blir til pinlig taushet fordi eleven ikke klarer å svare. Fredrik ber ofte om utdypning på spørsmål som viser refleksjon. Han sier at slike spørsmål ofte er av den filosofiske typen, og at de skaper gode, utforskende samtaler. Carl nevner filosofisk kritikk han har håndtert. Slik det fremstår i Carls eksempler, kan han i slike situasjoner forklare hvilket livssyn elevens utsagn representerer.

## **4.4 Hva kan være utfordrende for læreren i religionskritisk undervisning?**

Det viste seg i intervjuene at undervisning der religionskritikk er sentralt kan være utfordrende for lærerne. Utfordringene informantene forteller om, var enten knyttet til lærerne selv, eller til elevene. Utfordringer knyttet til læreren, handler om redsel for å ikke fremstå som nøytral nok, i diskusjoner der klassen diskuterer enkelte aspekter ved religion, som for eksempel omskjæring av jenter. I slike og lignende situasjoner synes lærerne det er utfordrende å ikke fremme sine egne synspunkter. Utfordringer knyttet til eleven, handler om at lærerne kan synes at det er vanskelig å diskutere kompliserte temaer som krever refleksjon og analytisk bruk av fagkunnskap, eksempelvis Israel-Palestina-konflikten.

### **4.4.1 Utfordring: å fremstå som nøytral**

Alle informantene ytrer et ønske om å fremstå som nøytral, og de ser på det som en nødvendighet for å lære elevene å nyansere. Men å fremstå som nøytral er ikke alltid like lett for læreren. Fredrik forteller om en episode der et par elever begynte å diskutere kristendommen:

«Og da var det om å gjøre å *ta* kristendommen. Og da merker jeg at siden jeg kommer fra en kristen bakgrunn, så ble jeg litt sånn...Okei, nå må jeg late som om jeg ikke er kristen (...) Så det var *det* som var da var utfordringen for meg, altså å ikke begynne å engasjere meg emosjonelt (...). Man prøver liksom å holde en profesjonell distanse til det de sier, for det vil

jo fungere best. I lengden hvert fall.»

Det Fredrik sier, kan tolkes som at for å fremstå som nøytral, må han holde en profesjonell distanse til kritikken som blir personlig for han. I denne situasjonen forsøkte han å tenke seg hvordan han kunne svare på kritikken uten å komme med emosjonelt engasjerte argumenter. Hvis man ser dette i forhold til hva Fredrik tidligere har snakket om, at han vil være alles advokat (nevnt i delkapittel 4.1.1), han vil forsvare livssynet til alle i klasserommet, så kan man si at i denne «alles advokatrollen» inkluderer han ikke seg selv.

Carl sier han syntes det var vanskelig å fremstå som nøytral etter angrepet på Charlie Hebdo, fordi terrorangrepet utfordret hans synspunkt på ytringsfrihet. Han sier at han tidligere har sett på karikaturtegningene som et overtråkk av ytringsfriheten, mens han nå ser på det som positivt at noen utfordrer grensene. Likevel er det vanskelig for han å formidle dette til klassen uten å miste nøytraliteten han ønsker å ha. Særlig hvis utfordringen av ytringsfriheten går ut over elever i klassen: «Jeg føler ikke at jeg kan bare glorifisere ytringsfriheten, om hvor viktig det er, mens det sitter tre muslimske elever der som kanskje oppfatter meg som...at jeg tar parti.» Carl synes det var ubehagelig å ytre hva han mente om ytringsfriheten i denne situasjonen, fordi han var redd for å krenke de muslimske elevene i klassen. Hauk snakker også om hvordan det i enkelte situasjoner kan være vanskeligere å være nøytral enn i andre, fordi han har representanter av religioner i klassen:

«Særlig når det går litt på touchy temaer, som omskjæring. Og da snakker man jo om hva som omskjæres på kvinner og sånt. (...) Og så sier folk «Ja men, de kan jo ikke være glad i døtrene sine.». Så sier man: «Kanskje det er nettopp fordi de er *glade* i døtrene sine, at de gjør det.» Og så er det nesten helt umulig å mene det selv. (...) At det er vanskelig å forsvare sånne ting. Og det synes jeg er litt ubehagelig. Spesielt hvis det er noen fra kulturen i klassen. Det er vanskelig.»

Når Hauk sier «og så sier *folk*», refererer han til elever i klassen. Når Hauk sier «så sier *man*», refererer han til seg selv. Hauk prøver å forsvare alle sider av saken i en diskusjon, selv når han synes det er vanskelig å mene at enkelte aspekter ved en religion er etisk riktig. Han bruker hele tiden merkene han har snakket om, som markerer hvor grensa for hva som er greit å si går, som retningslinje for hvordan diskusjonen skal foregå. Og det er særlig viktig for han å holde seg innenfor merkene når det finnes representanter for religioner i klassen.

#### **4.4.2 Utfordring: temaer som krever refleksjon av elevene og litt om media**

Informantene snakker en del om å gi elevene et nyansert bilde av religioner og religiøse konflikter, men synes at det kan være vanskelig å snakke om store temaer som krever refleksjon hos elevene. Både Fredrik og Carl snakker om at religionskritikk krever modenhet hos elevene. Carl forteller om et prosjekt de hadde, der elevene skulle presentere en religiøs retning, og så sette spørsmålstegn ved den. De skulle stille både etiske og filosofiske spørsmål i presentasjonen. Han legger vekt på at forberedelsene til at elevene selv skal komme med religionskritikk er viktig for at det skal bli nyttig for elevene: «De trenger et grunnlag, dette krever jo voldsom modenhet, ikke sant.» Carl sier at han synes det er litt ubehagelig å ta opp temaer som har med kritikk å gjøre, fordi han er redd for at elevene ikke er modne nok til å se nyansene selv, og fordi han er redd for at det skal bli oppfattet som at han inviterer elevene til å kritisere. Han sier at han tror elever i ungdomsskolen kan forstå kritikk som å snakke stygt om noe. Og hvis det er det elevene oppfatter, at læreren inviterer dem til å snakke stygt om en religion, mener Carl at det kan være problematisk, både for deres forståelse av faget, og deres syn på lærerens agenda med faget. Derfor innledet han dette prosjektet med å snakke dyptgående om respekt med klassen.

Fredrik kan synes det er vanskelig å ta opp kompliserte temaer som Israel-Palestina-konflikten. Han legger vekt på at elevene synes det er vanskelig å forstå konflikten, og at det kan være vanskelig for dem å forklare den, fra begge sider: «Og dermed så vet de ikke helt hva de skal si. Og derfor så tenker jeg at det handler litt om modning. (...) At religionskritikk er litt sånn modningstema. Som man kan ta på litt forskjellige nivåer.» Hva Fredrik mener med at man kan ta religionskritikk på litt forskjellige nivåer kommer ikke helt tydelig frem. Men han sier i intervjuet at elevene er mer modne i tiende klasse enn når de begynner i åttende, så en mulig tolking er at han med ulike nivåer mener ulike klassetrinn. Det kan også være en mulighet at han mener at han kan åpne for ulike nivåer av refleksjon når det kommer til religionskritikk. Han mener for eksempel at eksistensielle spørsmål ikke er utfordrende å diskutere i klasserommet, fordi det «bare» krever refleksjon rundt sitt eget og andres livssyn, mens det å ta opp politiske konflikter som Israel-Palestina-konflikten byr på større utfordringer, fordi det også krever historisk og politisk kunnskap fra elevene.

Hauk trekker også frem Israel-Palestina-konflikten som utfordrende å ta for seg i RLE-faget: «Religionskritikk, hva er egentlig det da? Hvis man kritiserer staten Israel i forhold til Palestina-problematikken, så vil jo mange jøder føle at det er en religionskritikk. Mens mange av de som utøver den, vil påstå at det er en samfunnskritikk.» Det kommer ikke helt klart frem av sitatet hva



Hauk mener, men når han nevner dette som en utfordring, kan det virke som det kan være at det noen ganger er vanskelig å være tydelig på hvilken type kritikk det er snakk om. Han åpner i sitatet over for at en slik konflikt kan ha flere aspekter, og kanskje er utfordringen å skulle formidle de ulike aspektene ved konflikten til elevene, og få dem til å forstå det.

Israel-Palestina-konflikten er et tema som går igjen hos alle informantene, men under ulike spørsmål og temaer. Carl nevner konflikten når det handler om medias påvirkning av elevenes holdninger, noe jeg skal komme tilbake til i delkapittel 4.7.2.

Fredrik forklarer at når det kommer til media, synes han det er viktig å gi elevene et større bilde av religionene enn bare slik de blir fremstilt i media. Men det viser seg å ikke alltid være like lett: «Jeg klarer ikke å være like kul og interessant som media. Altså, det er ikke like spennende å liksom: «Jo, men altså, de fleste jøder er mer opptatt av dagligliv» Ikke sant, det *er* ikke så spennende.» Jeg tolker det ikke som at Fredrik synes det er vanskelig å formidle andre sider av religion enn media gjør. Det er heller det at han tror at nyansene han viser dem kanskje ikke fester seg like godt som avisoppslag om ekstreme hendelser, nettopp fordi nyansene han viser ikke gir like sterkt inntrykk.

## **4.5 Hvilke redskaper bruker læreren for å undervise om religionskritikk?**

I intervjuene kom det frem at alle tre informantene bruker flere andre redskaper enn læreboken i undervisningen. Det er interessant å se på hvilke redskaper lærerne bruker, hvordan de bruker dem, og hvorfor de bruker dem. Det kan si noe om hva de vektlegger som viktig i undervisningen, og hvorfor de noen ganger velger å bruke andre redskaper enn læreboken. Jeg finner det særlig interessant å undersøke hvilke midler Hauk bruker for å undervise i religionskritikk, da dette er et relativt fraværende tema i læreboken han bruker.

En av informantene, Hauk, nevner at han bruker ulike redskaper for å få variasjon i undervisningen.

«Jeg bruker boken en del. Ofte så er forelesningene lagt opp som struktur fra boken. Og da bruker jeg den, ved at vi leser, og avklarer begreper. (...) Så leser vi litt, så diskuterer vi litt, går tilbake til Power Pointen, kanskje ser en snutt, går tilbake i boken og leser, litt frem og tilbake. Prøver å få til en dialog da. Så mye som mulig.»

Han forklarer at timene hans er lagt opp som forelesninger, med læreboken som grunnlag for struktur. I disse forelesningene bruker han Power Point der han legger inn hyperlinker til videoklipp, nyhetsoppslag eller bilder. Han kan altså bruke opptil flere redskaper i en og samme time. Dette sier han at gjør han for å variere undervisningen, noe han åpenbart ser på som noe positivt. Hauk forteller litt om hvilke andre redskaper han bruker utenom læreboken: «Jeg bruker mye Youtube. Der er det veldig mye. Men ikke bare nødvendigvis i forhold til kritikk, men altså, i forhold til religiøs praksis, og sånne ting, så ligger det mye der. Jeg bruker også mye mediaoppslag.» Hauk kommer med flere eksempler på hvordan han bruker medieoppslag i undervisningen. Blant annet forteller han at hvis de har om tildekking i islam, kan han vise nyhetssaker som er for og imot bruk av hijab i offentlige stillinger, og overføre diskusjonen til klasserommet. Et annet eksempel Hauk nevner kan si noe om hvorfor han bruker aktuelle eksempler fra media i undervisning om religionskritikk. Han forteller om at klassen diskuterte angrepet på Charlie Hebdo:

«Karikaturene, de evner til å sette i gang veldig gode diskusjoner i klasserommet. Kritikken blir større. Den negative kritikken. Men også de gode diskusjonene rundt ytringsfrihet, blir vesentlig bedre med de eksemplene. (...) Det er for gammelt å komme trekkende med to tusen og seks nå, ikke sant.»

Hvorfor han tar opp aktuelle medieoppslag som tema i undervisningen, sier han ikke eksplisitt, men det er tydelig at han ser på det som noe positivt. Når han sier at «det er for gammelt å komme trekkende med to tusen og seks nå», referer han til karikaturstriden i Jyllandsposten. Når han mener at karikaturstriden fra 2006 er for gammel til å ta opp i klassen, kan han mene at det ikke lenger er aktuelt, og dermed så aktualiseres ikke temaet bildeforbudet i islam. Han sier det ikke, men det er mulig å tolke det som om aktuelle hendelser som får mye oppmerksomhet i media, også får mye oppmerksomhet hos elevene, og engasjerer elevene. Særlig sier han at han bruker nettet til eksempler om islam, jødedom og hinduisme. Mindre om kristendom og buddhisme.

Hauk underviser ikke om religionskritikk som eget tema, men forteller at han putter det inn underveis der det passer. I en time om jødedom, viste han elevene en episode fra NRK-serien «På tro og Are»:

«Vi viste noe synagogebesøk. I tiendeklasse. Og der sier jo han ene, når han Are spør «Hvor er kvinnene?» «Ja, de sitter oppe bak her.» «Å, sitter de bak her?» «Ja, der *ser* de

bedre», sier han. Og så blir han ikke konfrontert noe mer med det. Og der er elevene veldig tydelige på det med en gang, alle skjønner jo det med en gang, når jeg sier «Var det noe dere reagerte på?», så er det første de sier at «Den forklaringen med at de *ser* bedre bak der, det holder ikke.»

I dette tilfellet brukte Hauk et praktisk eksempel, for deretter å spørre elevene om det var noe de reagerte på. Dette synes han er en fin måte å lære elevene å tenke religionskritisk, ved å prøve å få dem til å lete etter aspekter å kritisere selv, i stedet for å fortelle dem hva de skal være kritiske til.

Det viser seg at også de to andre informantene bruker flere redskaper enn boken i undervisning om religionskritikk. På spørsmål om hvordan Fredrik synes boken gir god veiledning til undervisning om religionskritikk, svarer han at han synes noe av det som står der er greit. Han fortsetter: «Ellers så synes jeg at det er vel så viktig å være litt aktuell da. Trekke fram ting som er opp i dagen, som vi nettopp har hørt om, som er i nyhetene. Da blir det ofte litt mer kjøtt på bena.» I likhet med Hauk er det åpenbart at Fredrik ser på det som noe positivt å aktualisere undervisningen. Når han sier at å bruke aktuelle oppslag fra media gir «mer kjøtt på bena», kan det bety at Fredrik mener at konteksten til kunnskapen blir fyldigere, og at det kan føre til et mer helhetlig bilde av religionskritikk for elevene.

I undervisning om filosofisk religionskritikk, har Carl brukt videoklipp fra Youtube der Richard Dawkins debatterer med mennesker som har ulike religiøse overbevisninger. Carls bruk av disse videoklippene er også belyst i avsnitt 4.2.3, men der i forbindelse med hvordan læreren forbereder elevene på religionskritikk. Hvorfor Carl velger å bruke andre mennesker som representanter for ulike livssyn, forklarer han ikke, men slik som Hauk bruker praktiske eksempler, kan Carls bruk av video ha en lignende funksjon på elevene, at de ser hvordan religionskritikk kan fungere i praksis. Det kan også ha en sammenheng med at Carl forteller at han synes det er ubehagelig å ta opp temaer som har med kritikk å gjøre (jamfør delkapittel 4.4.2), og at han derfor velger å la andre presentere religionskritikken.

Alle informantene bruker altså andre redskaper i undervisningen. Hauks bruk av praktiske eksempler, og spørsmålene han stiller etter å ha vist elevene dem, kan tyde på at han ønsker å lære elevene å reflektere selv, og ikke bare fortelle dem hvordan religionskritikk kan fungere. Carls bruk av andre mennesker som representanter for ulike livssyn kan ha en lignende effekt. Fredrik mener at bruk av medieoppslag kan gi undervisningen mer kjøtt på bena, noe som kan tolkes som at han

mener at det gir et fyldigere grunnlag for kunnskap og refleksjon. I tillegg kommer det også frem at en av lærerne, Hauk, bruker andre redskaper enn læreboken for å variere undervisningen. Selv om Fredrik og Carl ikke nevner at de bruker redskaper for å variere undervisningen, er det en mulighet for at dette gjelder dem også.

## 4.6 Hva synes læreren om læreboken?

Informantene bruker til sammen begge lærebøkene i RLE. Hauk bruker *Under samme himmel*, og Fredrik og Carl bruker *Horisonter*. Informantene har delte meninger om hvorvidt boken den enkelte av dem bruker inneholder godt nok stoff om temaet religionskritikk, og om den kan brukes til undervisning om religionskritikk. Lærebøker er et redskap i undervisningen, og henger sånn sett sammen med avsnitt 4.5. Det dette avsnittet er ment å skulle belyse, er hva lærerne synes om læreboken de bruker, og hvorvidt den kan brukes til undervisning om religionskritikk. Hva lærerne synes om læreboken, kan si noe om hva de vektlegger som viktig i RLE-faget.

Jeg spør Hauk om han synes at læreboken gir god veiledning på temaet religionskritikk. Hauk svarer «nei» momentant, og tilføyer at han har lett etter kritiske temaer å ta tak i. Vi snakker litt videre om læreboken, og hvordan man kan bruke temaer der til å ta opp religionskritikk med elevene. Han sier: «Men jeg synes ikke at boken er bra. På det. Men jeg har ikke direkte savnet det heller. Ikke sant, det er litt opp til læreren å prøve og lage mye av det her selv.». Det er litt motsigende at Hauk først sier at han har lett etter religionskritikk i *Under samme himmel*, og så sier at han ikke har savnet det direkte. Det at han sier at han ikke synes boken er god på temaet religionskritikk, kan bety at han skulle ønske at den var bedre. Men når han følger opp med å si at det er litt opp til læreren selv å legge opp undervisning som berører religionskritikk, kan det virke som at han har innfunnet seg med at religionskritikk ikke finnes som tema i læreboken han bruker, og at han derfor tenker at det da er hans oppgave å flette det inn. Det kan også bety at han mener begge delene, at boken bør inneholde mer stoff om religionskritikk, men også at det er litt opp til læreren hva man velger å inkludere og fokusere på i undervisningen.

Fredrik bruker *Horisonter*, som har et eget kapittel om blant annet religionskritikk. Som nevnt i delkapittel 4.5, sier Fredrik at han synes at læreboken er helt grei, men han vil at undervisningen skal være aktuell, derfor bruker han i tillegg nyhetssaker i undervisningen. I delkapittel 4.5 brukes sitatet for å belyse hvilke redskaper lærerne bruker i undervisningen. I dette delkapittelet er sitatet interessant å analysere, fordi det sier noe om hva Fredrik synes om læreboken. Det kan virke som at

han ikke synes den er tilstrekkelig på temaet religionskritikk, i hvert fall ikke det som berører aktuelle hendelser i forbindelse med religionskritikk. Det kan tyde på at det er derfor han supplerer med aktuelle mediaoppslag, for å gi elevene kunnskaper eller grunnlag for refleksjoner som boken ikke gjør. Han forteller videre at han bruker boken mest til å gi elevene begreper om religionskritikk. Det samme sier Hauk at han gjør, ikke når det kommer til religionskritikk, men til generell begrepslæring. At han ikke bruker boken til begrepslæring i religionskritikk, kommer naturlig nok av at *Under samme himmel* ikke tar opp religionskritikk som eget tema.

Carl bruker i likhet med Fredrik *Horisonter*, og sier at han synes at kapittelet om religionskritikk er «ganske bra», og at det gir en fin og systematisk oversikt over religionskritikk. Når jeg spør hvilken profil han synes at læreboken fremmer, svarer han at han synes den er veldig nøytral, og at den fokuserer på kunnskapsaspektet ved religionene. Men selv om han synes at kapittelet om religionskritikk er bra, er han ikke helt tilfreds med resten av boken: «Den går ikke nok i dybden med ting som religioner kan bli kritisert for.» Det virker som Carl skulle ønske at læreboken generelt var mer kritisk i sin fremstilling av religioner, eller at de kritiske sidene ble belyst *i tillegg* til presentasjoner av religioner og livssyn.

Fredrik sier at han synes læreboken er lite kritisk, at den fremmer en positiv holdning til religion. Han kunne, i likhet med Carl, ønske at boken kunne hatt en mer religionskritisk tilnærming til religion, og at den hadde kommet med noen kritiske spørsmål når den presenterer de ulike religionene. Dette forteller han at han justerer selv ved å komme med kritiske kommentarer underveis i undervisningen: «Jeg gjør nok det litt sånn på intuisjon i klasserommet også. Nettopp fordi at du skal være litt sånn forsiktig, at det virker som jeg står og forkynner en sannhet, ikke sant. For det skal du jo ikke gjøre.» At Fredrik justerer det boken sier om de ulike religionene, kan også henge sammen med det han sier i delkapittel 4.4.1, at han ønsker å fremstå som mest mulig nøytral.

Alle informantene forteller at de bruker boken, men de har altså litt ulike inntrykk av den når det kommer til religionskritikk. *Under samme himmel* og *Horisonter* har et svært ulikt fokus på religionskritikk, ved at *Horisonter* har viet temaet et helt kapittel, mens *Under samme himmel* knapt nevner det. På grunn av manglende stoff om religionskritikk, synes naturlig nok ikke Hauk at læreboken gir god veiledning om temaet, verken for elev eller lærer. Han mener også at boken generelt er lite kritisk, og han ønsker å inkludere mer religionskritikk i undervisningen. Fredrik synes *Horisonter*, som han bruker, er helt grei, men han synes ikke kapittelet om religionskritikk er grundig nok. Han synes generelt at læreboken kunne inkludert flere kritiske aspekter. Dette justerer

han ved å spe på med religionskritiske spørsmål han lager selv. Carl er fornøyd med læreboken, og mener at han kan bruke den i undervisning om religionskritikk. Det virker likevel som om han skulle ønske at det som kan kritiseres ved religioner ble bedre belyst.

## **4.7 Hva kan påvirke religionsundervisningen?**

Religionsundervisning skjer ikke i en isolert situasjon, men viser seg å alltid foregå i en mindre eller større kontekst. Både planleggingen av timene, i det spontane undervisningsøyeblikket og hvordan læreren ser på faget, er farget av ulike faktorer som igjen påvirker undervisningen. Faktorer som informantene trekker frem kan plasseres i to dimensjoner. Den ene dimensjonen er den som er direkte knyttet til faget. Da handler det om lærerens og elevens forståelse av og syn på faget. Den andre dimensjonen er ikke direkte knyttet til religionsfaget, men er likevel avgjørende i planlegging og gjennomføring av undervisning, viser det seg i intervjuene. I denne dimensjonen finner vi faktorer som elevers religiøse eller ikke-religiøse livssyn og medias påvirkning av elevenes holdninger til religion. Det er den andre dimensjonen informantene snakker mest om, og som vil få størst plass i dette delkapittelet.

### **4.7.1 Elevers religiøse eller ikke-religiøse livssyn**

Alle informantene forteller at de tar hensyn til elevers religiøsitet når de planlegger og gjennomfører undervisningen. Enkelte temaer viser seg å være vanskelige å diskutere når man har utøvere av den diskuterte religionen i klasserommet. Som nevnt i delkapittel 4.2.3, kan elevene til Hauk i åttende klasse komme med utsagn om at de ikke trenger faget fordi de ikke tror på noe. Slike utsagn kan påvirke undervisningen i to dimensjoner: elevens livssyn og elevens forståelse av faget. Det sier noe om elevens forståelse av faget i den forstand at eleven kan tro at RLE handler om trosopplæring, og at det er et fag for de som allerede tror. Når elever kommer med slike utsagn, sier Hauk at han snakker med eleven om hva faget handler om. Videre forteller han at denne type holdninger gjerne forsvinner når elevene skjønner at livssyn ikke er relevant for oppmøte i faget. Hauk ser ikke på slike kommentarer som problematiske, og det kommer ikke så mange av dem heller:

«Jeg føler litt at ungdommen nå, de er så seriøse. Elevene. De er ikke så opptatte av sånne ting lenger. (...) Så de tenker nå at det er et kunnskapsfag som alle andre, og de *vet* veldig godt at det er ikke sånn at vi bare hører om Gud og Jesus og sånne ting, (...) at det er et kulturfag da. Er mitt inntrykk.»

Det Hauk sier her om faget er interessant, fordi det sier noe om hans syn på faget, og hvordan han tror at elevene ser på faget. Når han sier at elevene tenker at RLE «er et kunnskapsfag som alle andre», kan det enten åpne for at han tror at elevene tenker at RLE er et kunnskapsfag slik som alle andre *fag*, eller at han tror at elevene tenker at RLE er et kunnskapsfag slik som alle andre *mennesker gjør*. Uansett hvilken retning man tolker Hauks utsagn, tyder det på at han ser på RLE som et kunnskapsfag. Lærerens syn på religionsfaget kan også påvirke undervisningen. Men selv om Hauk definerer RLE som et kunnskapsfag, legger han gjennom hele intervjuet stor vekt på at holdningsaspektet ved faget er viktig. Det er overilt å begrense Hauks syn på RLE som utelukkende et kunnskapsfag, og jeg vil derfor ikke trekke en slik konklusjon.

Elevers livssyn viser seg å være noe som påvirker både planlegging og gjennomføring av undervisningen hos alle tre informantene. Hauk forteller at når han kjenner til elevenes religiøsitet, kan diskusjoner omkring de religionene enkelte elever tilhører, bli annerledes enn når han ikke har religiøse elever i klassen. Han sier: «Men siden man har noen hinduer, noen muslimer i klassen, så tar man nok inn tidligere i forhold til diskusjoner, og forbereder seg bedre på diskusjonene, enn når man ikke hadde det.» Når Hauk sier at han «tar inn tidligere» referer han nok en gang til disse merkene han har snakket om tidligere. Det han mener, er altså at hvis diskusjonen går utover det som er greit å si, passer han på å lede diskusjonen inn på et saklig nivå igjen. Det virker som om Hauk mener at terskelen for å si noe som ikke er greit, er lavere når det er utøvere av den religionene som blir diskutert i klassen, enn når det ikke er det. Hauk forteller også at han synes det er vanskeligere å ta opp temaer som omskjæring, tvangsekteskap og tildekking når han har muslimske jenter i klassen. Han sier det skyldes at han vil at undervisningen skal være bra, for alle elevene. Og når de kommer inn på slike temaer, hender det at noen kommer med flåsete kommentarer, og så svarer ikke de som tilhører religionen for seg: «At det er litt sånn stille jenter. Og de blir ekstra stille i sånne situasjoner. Og da føler jeg veldig for å beskytte dem. Så da holder jeg igjen.» At de som tilhører religionen som blir diskutert, og kanskje kritisert, ifølge Hauk ikke svarer på kritikken, kan være en av grunnene til at terskelen for hva som er greit å si, blir lavere.

Fredrik betegner klassen sin som multikulturell. Han har innslag av flere former for religiøsitet, og han forteller at dette påvirker undervisning der religionskritikk blir sentralt. Når han har religiøse elever i klassen, og de diskuterer deres religion, sier han, i likhet med Hauk, at han vil vise ekstra omsorg for dem. Han tenker gjennom hvordan han fremstiller de ulike religionene når han kjenner til elevenes livssyn: «Jeg skal være alles advokat. Alle skal kunne kjenne seg igjen, hvis de selv

tilhører den religionen, så skal de kunne kjenne igjen det jeg sier.» Fredrik gjentar mange ganger i løpet av intervjuet at hans oppgave som RLE-lærer er å være alles advokat. På en spøkefull måte definerer han undervisningen sin som «lokal tilpasning». Han forklarer den «lokale tilpasningen» som: «Å sørge for at bildet blir riktig i forhold til hvordan folk i klassen er.» Fredrik forklarer også at han synes kunnskapen som undervisningen gir, skal gi elevene økt forståelse for dem som tror noe annet enn dem selv. Han trekker frem religionskritikk i undervisningen som et middel for økt forståelse for de elevene som er religiøse: «Og dermed så tenker jeg også at de som er religiøse kan få en mer nyansert holdning også til dem som ikke deler deres syn. Og det tror jeg, det kan man behøve noen ganger.» Det kan virke som at samtidig som Fredrik ønsker å være alles advokat, vil han også utfordre elevenes syn på deres egen eller andres tro.

Carls undervisning kan man si påvirkes sterkt av klassens religiøse elever. Han synes det er ubehagelig å åpne for diskusjoner der religioner som er representert i klassen kan bli kritisert:

**Carl:** Jeg føler på en måte at jeg har en sånn klam hånd over meg når det kommer til islam. Jeg synes det er veldig vanskelig å sette meg selv i klassen i situasjoner hvor islam blir kritisert.

**Forsker:** Fordi du har muslimer i klassen?

**Carl:** Ja. Ja, jeg er veldig varsom med det. Jeg er redd for at noen skal bli støtt da.

Carl forteller at det han kjenner til av religiøse elever i klassen er tre muslimske elever og to-tre kristne elever. Men det tyder på at det kun er de muslimske elevene han er redd for at skal bli støtt. Han nevner aldri noe lignende om de kristne elevene. Han forteller videre at de muslimske elevene ofte er svært stille hvis undervisningen handler om islam. Det kan tenkes at det er det som skaper den «klamme hånden» over han i slike situasjoner, at de muslimske elevene er så tause, og at han derfor ikke vet hvordan de reagerer på det som blir sagt.

#### 4.7.2 Media

I intervjuguiden hadde jeg flere spørsmål som omhandlet media. Informantene hadde alle en oppfatning av at media påvirker elevers holdning til religion, på ulike måter.

Hauk forteller at når de tar opp temaer knyttet til islam, kommer det ofte spontan kritikk fra elevene, og det blir oftere diskusjoner. Han mener at dette blant annet kommer av medias



påvirkning, at media er med på å skape stereotypier av enkelte religioner, særlig islam. Hauk tror også det har noe med at elevene bor litt utenfor Oslo, i et område med lite multikulturalitet. Dette påvirker også RLE-undervisningen. Hauk sier: «Og det er en av de viktigste oppgavene, tror jeg, som RLE-lærer, her ute, er å avlive en del fordommer og myter, akkurat som går på det, at det her gjelder alle en komma ni milliardene (...) Ikke sant. «Sånn er de. Ferdig pratet. For det har mamma sagt» (ler)». Det at Hauk snakker om fordommer elevene kan ha fra media, påvirker undervisningen på den måten at han ser det som sin oppgave å nyansere elevenes bilde av religioner. Dette gjelder samtlige informanter. De sier alle at media fokuserer så mye på de ekstreme gruppene ved religioner, at det skaper feilaktige oppfatninger hos elevene. Fredrik sier:

«Om det er pedofile katolske biskoper og prester, eller om det er islamister, eller hva det enn måtte være. Om det er de mest ekstreme jødiske innbyggerne som trakasserer palestinerne og området sitt. Altså, det er jo ikke gjennomsnittsjøden eller den kristne, eller muslimen. (...) Jeg kunne hvert fall mange ganger ønske at media hadde vært med på å gi et mer balansert bilde i å formidle også litt sånne gode nyheter.»

Fredrik mener at media fokuserer for mye på de negative sidene ved religion, i form av personer eller mindre religiøse grupper, og at dette påvirker elevene til å ha en negativ holdning til religion. Fredrik mener at hans oppgave er å vise elevene andre sider av religion enn dem han mener media presenterer. Carl snakker også om at media viser et unyansert bilde av religion. Han drar frem Israel-Palestina-konflikten:

«Altså, der tror jeg de har blitt påvirket til å se på Israel som den onde part. (...) Man får veldig mye hyllest hvis man skriver, eller ytrer noe om hvor forferdelig israelerne er, i den konflikten. Men hvis man tar noe av det motsatte, så vil man få streng kritikk tilbake. Så de er nok veldig der, tror jeg. (...) Jeg har sjelden hørt Israel-vennlige utsagn i klasserommet.»

Carl sier i likhet med de andre informantene at han anser det som sin oppgave å nyansere det bilde av religion som media tegner. Men i motsetning til informantene Hauk, mener Carl at elevene er påpasselige med å ikke kritisere islam. Han tror det er noe de «får inn med morsmelka».

## 4.8 Oppsummering av analysen

Analysen av datamaterialet avdekket mange interessante funn som kan være relevante for å besvare

problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg presentere de funnene som vil fungere som utgangspunkt for drøftingen:

- Lærerne viser forståelser av RLE-faget som inkluderer holdningsdannelse og fagkunnskaper. Det kan synes som at lærerne legger mest vekt på det holdningsdannende aspektet med religionskritikk som tema i RLE.
- Lærernes forståelse av begrepet religionskritikk er ikke alltid begrenset til mine formelle definisjoner.
- Lærerne mener at læreboken er mangelfull på det kritiske aspektet, og de bruker i tillegg til boken andre læremidler i undervisningen.
- Lærerne er opptatte av dialog i klasserommet.
- Lærerne bruker noen ganger representanter for religioner i undervisningen.
- Hvordan læreren håndterer spontan religionskritikk fra elevene, er situasjonsbetinget.
- I sammenheng med enkelte temaer kan lærerne synes at det er vanskelig å fremstå som nøytrale.
- Lærerne synes det er utfordrende å diskutere temaer som krever refleksjon og modenhet hos elevene.
- Kontekstuelle elementer, som media og elevers religiøsitet, kan påvirke undervisningen.
- Lærerne er bevisste på sin rolle som RLE-lærer. De anser det som sin oppgave å nyansere elevers holdninger til religion. En av informantene vektlegger det å ha kontrollen i klasserommet sterkt.

## 5 Drøfting

Problemstillingen for forskningsprosjektet er: «Hvordan forholder RLE-læreren seg til spontan religionskritikk fra elevene?». For å belyse problemstillingen har jeg utformet syv forskningsspørsmål som også har vært utgangspunkt for intervjuguide og analyse. Disse er gjort rede for i delkapittel 1.3. I det innsamlede datamaterialet har jeg gjort en del funn som jeg anser som relevante for å kaste lys over problemstillingen.

Drøftingen er delt inn etter hovedfunnene i intervjudataene, nærmere beskrevet i delkapittel 4.8. Funn fra analysen skal i lys av empiriske funn og perspektiver fra relevant litteratur være med på å belyse hva jeg har lagt i det at læreren forholder seg til spontan religionskritikk fra elevene. Drøftingen er delt inn i to hoveddeler, som handler om hvordan læreren *forbereder* seg på spontan religionskritikk fra elevene, og hvordan læreren *håndterer* spontan religionskritikk fra elevene når og hvis den dukker opp i undervisningen.

Forberedelse handler i dette tilfellet om fysiske og mentale forberedelser som læreren gjør før og underveis i skoleåret og den enkelte time. Det handler også om lærerens grunnleggende forståelse for begrepet religionskritikk og for religionsfaget. I tillegg handler det om lærerrollen.

Håndtering av spontan religionskritikk fra elevene handler først og fremst om den praktiske håndteringen av religionskritikk: hvordan reagerer læreren når religionskritikk dukker opp, men først og fremst, hvilke handlinger følger opp reaksjonen? Håndtering av religionskritikk handler i tillegg om hva som påvirker religionsundervisningen, hvilke utfordringer læreren har og hvilke hensyn han må ta i undervisning der religionskritikk er sentralt.

Til slutt i drøftingskapittelet vil jeg komme med en oppsummering av resultatene, og forslag til eventuell videre forskning.

## 5.1 Forberedelse

Forberedelsene som lærerne i min studie gjør før og underveis i skoleåret og den enkelte RLE-time kan være praktiske eller mentale. Den praktiske delen av forberedelsene viste seg hos mine informanter å inkludere elevene, mens den mentale forberedelsen gjaldt læreren selv. I tillegg til den mentale forberedelsen som informantene mine eksplisitt fortalte om, vil jeg i forberedelse inkludere den overordnede forståelsen av religionskritikkbegrepet og av religionsfaget, som lærerne ikke fortalte om, men som deres måte å snakke om faget og begrepet religionskritikk på ga innsyn i. Å forsøke å redegjøre for lærernes forståelse av religionskritikk er interessant fordi det kan si noe om deres tilnærming til faget og fagstoffet. Hvordan læreren tilnærmer seg faget og fagstoffet, har igjen noe å si for hvordan de kan forberede seg på spontan religionskritikk fra elevene.

### 5.1.1 Forståelsesramme for forberedelse og undervisning

Sentralt i problemstillingen for masterprosjektet er begrepet religionskritikk. Fordi religionskritikk er et begrep som kan vise til ulike tilnærminger til religion, har jeg valgt å avgrense det til tre definisjoner. Disse definisjonene er gjort rede for i delkapitlene 2.1.1-2.1.4. Religionskritikk er også et begrep som forekommer i læreplanen i RLE 8.-10. årstrinn. Begrepet inkluderer ulike aspekter og ulik tilnærming til religion, derfor anså jeg det som nyttig å definere hvilken tilnærming jeg har valgt å ha til begrepet, både for informantenes del, og for å tydeliggjøre i masteravhandlingen hvilken religionskritikk som forekommer i klasserommet. Før intervjuene startet, hadde jeg og informantene en kort samtale om hva som lå i mine definisjoner. Jeg hadde printet ut et ark med de ulike typene religionskritikk, og dette arket lå fremme under hele intervjuet.

Mine definisjoner av religionskritikk opererer med tre hovedkategorier: ekstern filosofisk kritikk, ekstern etisk kritikk og intern kritikk. Disse kategoriene tar utgangspunkt i den historiske fremveksten av begrepet religionskritikk, hovedsaklig fremstillingen Per M. Aadnanes gjør i artikkelen «Ein gud skapt i menneskets bilde? Glimt frå den moderne religionskritikkens historie.» (2005). Fremstillingen i artikkelen presenterer et utenfra-perspektiv, da den tar utgangspunkt i et religionsvitenskapelig syn på religionskritikkens utvikling. I tillegg til å analysere i hvilken grad tilnærmingen til begrepet religionskritikk som Aadnanes presenterer stemmer overens med inntrykket informantene gir i intervjuene, er det interessant å undersøke hvilket inntrykk lærebøkene i RLE gir av begrepet religionskritikk, og hvordan læreren forholder seg til lærebokens tilnærming. Før jeg går i gang med en drøfting av hvordan informantene knytter religionskritikk til læreplan og lærebok, vil jeg se kort på hvordan de knytter religionskritikk til ytringsfrihet og religionskritikk i møte med andre mennesker.

Informantene forstod helt klart begrepsdefinisjonene som jeg hadde satt som utgangspunkt for intervjuet og studien, men det informantene sa i intervjuene, viste at deres forståelse ikke var avgrenset til en historisk religionsvitenskapelig fremstilling, slik som min forståelse tok utgangspunkt i. Hovedtendensen som gikk igjen hos alle tre informantene, var at de knyttet religionskritikk og ytringsfrihet i dagens samfunn tett sammen. Dette kan relateres til Skeie, som knytter religionsundervisning til demokrati (Skeie, 2009, 274-274). Både når lærerne nevnte spesifikke eksempler, og når de snakket om religionskritikk generelt, trakk de inn balansen mellom ytringsfrihet og respekt som en avgjørende faktor når det handler om hvordan de skal undervise om religionskritikk, og hvordan de håndterer religionskritikk fra elevene. Det tydelige fokuset på ytringsfrihet kan tolkes på flere måter. Det første som kan nevnes, er samfunnskonteksten til

lærerne. Terrorangrepet på Charlie Hebdo hadde akkurat skjedd. Derfor handlet mange av eksempelhistoriene til lærerne om nylige timer der de hadde diskutert karikaturtegningene og reaksjonene som førte til angrepet på Charlie Hebdo. Her var ytringsfrihet et sentralt tema hos alle lærerne. En annen faktor som kan ha medvirket til fokuset på ytringsfrihet, er at samtlige informanter er samfunnsfaglærere i tillegg til å være RLE-lærere. I samfunnsfag er demokrati et sentralt tema, og ytringsfrihet representerer et av demokratiets kjennetegn. Alle informantene har de samme klassene i RLE som i samfunnsfag. Informant Fredrik forteller at elevene akkurat hadde hatt om den franske revolusjonen når angrepet på Charlie Hebdo skjedde, og at det derfor ble et tverrfaglig tema. Dette mener han er positivt. En tredje faktor som kan ha noe med fokuset på ytringsfrihet å gjøre, er lærernes forståelse av religionskritikkbegrepet, og deres forståelse av religionsfaget. Lærernes forståelse av religionskritikkbegrepet vil jeg se nærmere på i delkapitlene 5.1.1.1 og 5.1.1.2, og deres forståelse av religionsfaget vil bli nærmere belyst i delkapittel 5.2.1.

Informant Carls forståelse av religionskritikkbegrepet viser en tilnærming til religionskritikk der kritikken må forstås i møte med andre mennesker. En slik tilnærming som Carl har, legger vekt på respekt og toleranse for andre mennesker og deres livssyn og meninger. Han nevnte at han synes det kunne være problematisk å invitere elevene til å kritisere religion, fordi han mente at mange av elevene forbinder ordet kritikk med noe negativt, og at å kritisere kan de synes er det samme som å snakke stygt om noe. Slik Eriksen definerer kritikk, viser det i akademisk forstand ikke til noe negativt (Eriksen, 2011), mens det ifølge informant Carl kan representere en annen forståelseshorisont hos elevene. Det er mulig å tenke seg at begrepet kritikk i filosofisk forstand og i en praktisk-didaktisk sammenheng opptrer med ulike betydninger. Hvis elevene har en annen forståelse av begrepet enn Carl har, er det forståelig at det kan være et utfordrende begrep å arbeide med elevene om. Informant Carl forteller at han kvier seg litt for å ta opp temaer der religion kan kritiseres. De to andre informantene, Hauk og Fredrik, snakket om en utforskende dimensjon av religionskritikken, lik Eriksens (2011) definisjon. De vektlegger denne som viktig for at elevene skal utvide sine perspektiver, og at det skal hjelpe elevene til økt toleranse ovenfor andre religioner og andre menneskers livssyn.

#### **5.1.1.1 Forståelse av begrepet religionskritikk i tilknytning til læreplanen**

Fordi studien min i utgangspunktet var ute etter å finne ut av praktiske forhold i klasserommet, handlet ingen av interjvuspørsmålene om hvordan lærerne *forstår* religionskritikkbegrepet. Da jeg underveis i prosjektet har valgt å inkludere forståelsesrammer som en del av forberedelsene lærerne

gjør, har jeg måttet forsøke å tolke hvordan det lærerne snakker om religionskritikk kan knyttes til forståelse. I dette delkapittelet vil jeg drøfte hvordan lærernes utsagn om religionskritikk i undervisningen kan knyttes til kompetansemål i læreplanen, som et forsøk på en tilnærming til deres forståelse av religionskritikkbegrepet. I læreplanens kompetansemål er det ett mål som eksplisitt sier noe om religionskritikk. Det er at eleven skal kunne «presentere eksempler på religionskritikk fra ulike livssynstradisjoner» (Læreplan i RLE). Informant Carl forteller om et prosjekt de hadde i hans klasse, der elevene skulle presentere en religion eller et livssyn, for deretter å stille kritiske spørsmål til noen av tradisjonene. Denne formen for undervisning om religionskritikk vil jeg si er det som er nærmest knyttet til det nevnte kompetansemålet, av de undervisningsformene informantene forteller om. Selv om det ikke handler om å presentere religionskritikk fra ulike livssynstradisjoner, handlet prosjektet om å *presentere* religionskritikk. Ingen av de andre informantene forteller om noe slikt opplegg, eller noe som ligner. Det betyr selvsagt ikke at de andre lærerne aldri har hatt prosjekter knyttet til religionskritikk.

Det kan ellers virke som lærerne knytter temaet religionskritikk til noen andre kompetansemål i læreplanen for RLE. Jeg tenker da på disse målene: at eleven skal kunne 1) «vise evne til dialog om religions- og livssynsspørsmål og vise respekt for ulike religioner og livssyn», 2) «diskutere aktuelle spørsmål som oppstår i møte mellom religion, kultur og samfunn», 3) «drøfte etiske spørsmål knyttet til menneskeverd og menneskerettigheter, likeverd og likestilling, blant annet ved å ta utgangspunkt i kjente forbilder», 4) «drøfte verdivalg og aktuelle temaer i samfunnet globalt og lokalt: sosialt og økologisk ansvar, teknologiske utfordringer, fredsarbeid og demokrati» og 5) «reflektere over forholdet mellom religion, livssyn og vitenskap». (Læreplan i RLE) Ingen av de sistnevnte kompetansemålene sier noe direkte om religionskritikk. Temaet ligger likevel implisitt i dem, og alle informantene trekker frem måter de arbeider med religionskritikk på som kan kobles til et eller flere av disse kompetansemålene.

Informant Hauk knytter religionskritikk nesten utelukkende til samtaler om aktuelle temaer. Samtidig vektlegger han ytringsfrihet som noe som er nært knyttet til religionskritikk, og han mener at denne koblingen er noe av det viktigste elevene kan lære om religionskritikk. Hans tilnærming til religionskritikkbegrepet kan man knytte til kompetansemålene om at eleven skal kunne «diskutere aktuelle spørsmål som oppstår i møte mellom religion, kultur og samfunn» og «drøfte verdivalg og aktuelle temaer i samfunnet globalt og lokalt: sosialt og økologisk ansvar, teknologiske utfordringer, fredsarbeid og demokrati» (Læreplan i RLE). Hauk er i likhet med informantene Fredrik og Carl også samfunnsfaglærer, og har et tydelig fokus på ytringsfrihet. Jeg knytter det sistnevnte

kompetansemålet opp mot fokuset på ytringsfrihet på grunn av at det nevner *demokrati*, som er et sentralt begrep i samfunnsfag.

Informantene Fredrik og Carl fokuserer også på ytringsfrihet, derfor vil jeg knytte deres forståelse av religionskritikk opp mot kompetansemålet som nevner demokrati. I tillegg ble det klart i analysen at deres forståelse handler mye om hvordan religionskritikk fremstår i møte med andre mennesker. Jeg vil derfor også knytte deres forståelse av religionskritikkbegrepet til kompetansemålet om at eleven skal kunne «vise evne til dialog om religions- og livssynsspørsmål og vise respekt for ulike religioner og livssyn» (Læreplan i RLE).

Felles for de tre informantene, var fokus på filosofisk religionskritikk. Denne type kritikk ønsker særlig informant Fredrik velkommen. Samtlige informanter opplever filosofisk kritikk fra elevene, og ingen av dem synes at filosofisk kritikk er problematisk eller utfordrende. Deres tanker om filosofisk kritikk kan man knytte til kompetansemålet om at eleven skal kunne «reflektere over forholdet mellom religion, livssyn og vitenskap» (Læreplan i RLE).

Tallaksen og Hodne fant ut at informantene deres anså holdnings- og dannelsesaspektet ved RLE-faget som det viktigste (Tallaksen og Hodne, 2014). Mine informanter nevner ikke holdning eller dannelse eksplisitt, men fokuset på å koble religionskritikk opp mot ytringsfrihet som en del av demokratiet, og samtidig lære elevene å respektere andre menneskers tro og tanker, kan knytte deres tilnærming til undervisning om religionskritikk til holdnings- og dannelsesaspektet.

### **5.1.1.2 Forståelse av begrepet religionskritikk i tilknytning til læreboken**

I tillegg til at lærerne viste en tilnærming til religionskritikk som kan kobles til kompetansemål i læreplanen, er min tolkning at også bokens tilnærming til religionskritikk er med på å farge lærernes forståelse av religionskritikk. Informant Hauk bruker *Under samme himmel 3*, og som nevnt i analysen har ikke denne læreboken noe eget kapittel om religionskritikk, slik *Horisonter 10* har. De to andre informantene, Fredrik og Carl, bruker *Horisonter 10*. Det kapittelet hvor *Under samme himmel* kommer nærmest å åpne for religionskritikk, er kapittelet som heter *Nye utfordringer i dag*. Her tar boken for seg utfordringer knyttet til endringer i dagens samfunn. *Horisonter* har et eget kapittel som heter *Religion, vitenskap og kritikk*, der religionskritikk fremstilles tematisk. Den presenterer ulike typer religionskritikk etter en inndeling som kan ligne den jeg presenterte for informantene, en inndeling med en religionsvitenskapelig tilnærming til religion. Informant Hauks

forståelse av religionskritikk kan kanskje sies å være farget av boken, da han knytter religionskritikk utelukkende til moderne utfordringer og ytringsfrihet. Informantene Fredrik og Carls forståelse av religionskritikk ser ut til å divergere noe fra fremstillingen i den læreboken de benytter. Carl i større grad enn Fredrik. Dette fordi boken presenterer en teoretisk og historisk fremstilling, mens det Fredrik og Carl sier om religionskritikk, viser til en forståelse av hvordan religionskritikk fungerer i møte med andre mennesker. Ut fra det de sier om deres undervisning i religionskritikk, fokuserer de først og fremst på hvordan man skal ha kritiske diskusjoner samtidig som man ivaretar respekten for hverandre. De forteller ingenting om at de underviser om den historiske fremveksten av religionskritikk. Når jeg sier at Fredriks forståelse ikke divergerer like mye i forhold til boken som Carls forståelse, er det fordi Fredrik anser den filosofiske kritikken som selve kjernen i RLE. Den filosofiske religionskritikken som er presentert i *Horisonter*, viser en religionsvitenskapelig tilnærming til religion og religionskritikk.

### 5.1.2 Forståelse av religionsfaget

Forståelse av religionsfaget blir i denne masteravhandlingen knyttet til hvordan lærere forbereder undervisning om religionskritikk, fordi måten lærerne forstår faget på sier noe om hva de ønsker skal komme ut av undervisningen. I dette delkapittelet vil jeg drøfte i hvilken grad informantenes antatte forståelse av religionsfaget stemmer overens med den fagforståelsen Andreassen (2009) mener råder innen religionsdidaktikken. Jeg vil også drøfte hvordan Skeies (2009) syn på religionsfaget i tilknytning til demokrati kommer frem av uttalelsene til informantene mine. Jeg vil i tillegg se på om det mine informanter sier om faget stemmer overens med funn hos Tallaksen og Hodne (2014), at lærerne i deres undersøkelse vektlegger holdnings- og dannelsesaspektet ved religionsfaget som det viktigste.

Ut fra analysen kan jeg ikke si noe om informantenes syn på religionsfaget i sin helhet, men det jeg kan si noe om er hvordan det de uttaler om religionskritikk i undervisningen kan synes å fremme et syn på *en del* av religionsfaget, nemlig den delen som går på religionskritikk. Kanskje kan noe av det de sier overføres til å omhandle hele faget, men jeg vil uansett være forsiktig med å trekke konklusjoner om noe generelt, når de i stor grad snakker om noe spesielt.

Den eneste informanten som sier noe eksplisitt om hva han anser faget som, er Hauk. Han omtaler RLE-faget som kunnskapsfag i en sekvens i løpet av intervjuet, når han sier at «elevene *vet* at det er et kunnskapsfag nå». Dette sier noe om Hauks forståelse av faget som helhet. Men når det kommer



til temaet religionskritikk, snakker ikke Hauk utelukkende om kunnskapsdelen ved faget:

«Hva er *egentlig* toleranse? Og hva er det å lære holdninger, og sånne ting? Samtidig vil jo også læreplanen også mene at vi skal utdanne mennesker til å tenke selvstendig. Samtidig som vi skal lære dem til å tenke politisk korrekt, eller samfunnsbygge dem da. Og det er jo et ganske stort paradoks.»

Informant Hauk drar altså inn at skolen og RLE-læreren har som oppgave å ruste elevene til å bli en del av samfunnet, eller samfunnsbygge dem, som han sier. Dette ligner på det Skeie (2009) sier om religionsfaget knyttet til demokrati. I det informant Hauk sier ligger det også mer enn et fokus på kunnskap. Hauk snakker generelt mye om å lære elevene hvor grensene går for hva som er greit og hva som ikke er greit å si til andre mennesker. Det, i sammenheng med det han sier om å samfunnsbygge elevene, vil jeg anse som en form for holdningsdannelse.

Informant Fredrik sier at han anser filosofiske, utforskende samtaler som selve kjernen i faget. De filosofiske samtalene som stiller spørsmålstegn ved tro, handler om elevens eksistensielle side. Man kan sann sett si at Fredriks forståelse av faget som en ressurs for elevens eksistensielle utvikling, stemmer overens med det Andreassen (2009) mener er den rådende fagforståelsen i dag. Fredrik snakker i likhet med informant Carl svært mye om begrepene respekt og toleranse. Men der Carl ønsker å ha disse begrepene som grunnlag for arbeid med alle temaer innen religionsfaget, mener Fredrik at respekt og toleranse er noe elevene lærer av å ha ytringsfrihet i klasserommet. I sammenheng med dette, har Fredrik en grundig samtale med klassen om hva toleranse er. Han vil at elevene skal lære om toleranse i praksis. Selv om informantene Carl og Fredrik har ulike tilnærminger til hvordan de arbeider med respekt og toleranse i klasserommet, inkluderer de begge holdningsdannelse i undervisningen.

Det informant Carl sier om at respekt og toleranse skal være grunnlaget for alle temaer de snakker om i RLE, kan tyde på at Carl anser holdningsdannelse som det viktigste ved faget, men han sier det ikke eksplisitt. Dersom han anser holdningsdannelse som det viktigste, stemmer dette overens med Tallaksen og Hodnes (2014) undersøkelse, der konklusjonen var at lærerne i deres studie anså holdnings- og dannelsesaspektet som det viktigste ved religionsfaget. Selv om det skulle gjelde informant Carl, er det ikke mulig for meg å generalisere dette til å gjelde alle tre informantene i denne forskningen, og jeg kan ikke konkludere med å ha de samme resultatene som Tallaksen og Hodne. Likevel er det ingen tvil om at lærerne i min undersøkelse ser på holdningsdannelse som en

del av undervisning om religionskritikk.

Når det kommer til konfliktperspektiver, som Andreassen (2009) hevder er mangelvare i religionsdidaktikken og religionsundervisningen, virker det som om lærerne i min undersøkelse anser det som viktig å ta opp religiøst forankrete konflikter. De mener læreboken er mangelfull når det kommer til det religionskritiske perspektivet, og bruker andre redskaper enn boken i undervisningen når de skal ta opp religiøs kritikk eller religiøse konflikter. Samtidig sier to av informantene, Hauk og Fredrik, at de ser på det som sin oppgave å lage en del av undervisningsopplegget selv. Dette stemmer med det Andreassen sier om at den enkelte lærer trolig tar opp konflikter som har med religion å gjøre. Det at de som regel bruker andre redskaper enn boken når de velger å ta opp slike temaer som konflikt og kritikk, kan tyde på at det er noe i det Andreassen sier om at konfliktperspektivet bør bli inkludert i den norske religionsdidaktikken, og at det i neste omgang kan gi utslag i lærebøkene i RLE.

I undervisning om religionskritikk, inkluderer informantene Fredrik og Carl den religionsvitenskapelige tilnærmingen til begrepet. Dette gjør de ved å arbeide med læreboken, som har et kapittel som tar for seg ulike tilnærminger til religionskritikk, også den religionsvitenskapelige. Dette vil jeg si divergerer med det synet Andreassen (2009) har på den rådende religionsdidaktikken, at den utelater et religionsvitenskapelig perspektiv. Nå er det først og fremst innføringsbøker i religionsdidaktikk Andreassen kritiserer som mangelfulle på konfliktperspektiver, men han overfører det til også å gjelde religionsundervisningen. Informant Hauk underviser ikke om historisk fremvekst av religionskritikkbegrepet, men han fremmer et religionsvitenskapelig syn på religion ved å trekke frem utenfra- og konfliktperspektiver på religioner.

### **5.1.3 Praktiske forberedelser med elevene**

I dette delkapittelet vil jeg kort drøfte hvilke forberedelser lærerne gjør med elevene, og hvorfor de gjør det. Alle informantene snakket mye om dialog i klasserommet, og hva de mener må til for at dialogen skal fungere best mulig. Geir Skeie presenterer i sin artikkel «Power to the People! Dialogue and Conflict in the Light of Classroom Interaction Studies» (2009) en liste over hva funnene i REDCOs studier kan fortelle oss om dialog i klasserommet. Denne listen er presentert i delkapittel 2.2.1.2 Selv om listen er et resultat av internasjonal forskning, og ikke begrenset til norsk skole, er det likevel interessant å belyse funnene i min forskning med REDCOs funn. En

annen praktisk forberedelse som to av informantene forteller at de gjør, er at de bruker representanter for ulike religioner i undervisningen. Dette skriver Andreassen om i sin innføringsbok «Religionsdidaktikk. En innføring» (2012), og jeg vil bruke han som en kommentar til mine informanternes praksis.

### **5.1.3.1 Viktige faktorer for dialog i klasserommet**

I det følgende vil jeg drøfte funn fra analysen i lys av utvalget fra Skeies liste (2009) med faktorer for god dialog i klasserommet, og deres motsetninger.

Informantene var opptatte av å ta opp religiøse konflikter med elevene. Selv om de kan synes det er utfordrende å diskutere kompliserte temaer som Israel-Palestina-konflikten, sier de at det er viktig å ta opp slikt med elevene. Informant Hauk sier: «Karikaturene, de evner til å sette i gang veldig gode diskusjoner i klasserommet.» Han sier at diskusjonene i klassen blir bedre når han tar opp nyere hendelser enn når de snakker om eldre konflikter. Det informantene sier om å bruke konflikter som utgangspunkt for diskusjon, viser at det skaper en dialog, slik Skeie påpeker. Informant Carl tar også opp religiøse konflikter, men han kvier seg for å ta opp konflikter knyttet til islam, fordi han er engstelig for at de muslimske elevene i klassen skal bli støtt. Når han likevel gjør det, sier han at de muslimske elevene forholder seg tause. Resten av klassen er «politisk korrekte», som han sier, og har ikke sterke meninger. Det blir derfor aldri noen stor diskusjon om religiøse konflikter i klassen hans. Carl forteller at i etterkant av angrepet på Charlie Hebdo synes han det var utfordrende å skulle snakke om det med elevene, fordi han var redd for at det skulle virke som han glorifiserte ytringsfriheten, og at de muslimske elevene skulle bli støtt. Han valgte derfor å ikke ta det opp, ikke før noen av elevene etterspurte det. Det ble ingen diskusjon på temaet, og det kan bekrefte det Skeie sier om at å unngå spørsmål knyttet til konflikt hindrer dialog.

Skeie fremhever toleranse som en viktig faktor for dialog i klasserommet. Toleranse er belyst i delkapittel 5.1.2, der jeg tydeliggjorde to av informantenes store fokus på toleranse i klasseromsdialogen. Særlig Fredrik har mange tanker om toleransebegrepet, og forteller at de i klassen har hatt en lengre samtale om det. Han snakker om at det ikke nødvendigvis er en motsetning i å ytre det man vil, og samtidig vise respekt og toleranse for andre. Fredrik sier: «At, for å kunne ytre hva du vil i klasserommet, for at vi skal kunne forholde oss til toleranse, så *må* folk si hva de mener.» Fredrik vil ikke sensurere noen meninger, og mener at man lærer toleranse av å oppleve det i praksis. Alle lærerne sier at de ønsker ytringsfrihet i klasserommet, men at det ikke er

alt som er greit å si i et klasserom. De sensurerer ingen elever, men gjennom å slå hardt ned på kommentarer som er usaklig, rasistiske eller krenkende mot medelever, legger de lista for hvilke ytringer som er greit å komme med. Det kan fungere som preventiv, men jeg vil ikke kalle det for sensur, slik Skeie sier er motsetningen til toleranse for andres meninger (s. 274). Det informantene sier om å tolerere andres meninger, vil altså ifølge Skeie være positivt for klasseromsdialogen.

Den tredje faktoren fra Skeies liste jeg anser som relevant, henger sammen med det forrige punktet, toleranse. Skeie sier at for å sikre god dialog i klasserommet, må læreren forsikre seg om at ingen blir støtt (Skeie, 2009, 274). Motsetningen til denne faktoren er at «alt er lov» i klasseromssamtalen (s. 274). Alle informantene i min undersøkelse synes å ha en grense for hva som er greit og hva som ikke er greit å si i klasserommet. Særlig Hauk snakker mye om å holde seg innenfor «merkene», som markerer grensene for saklig diskusjon i klassen. Ingen av informantene gir uttrykk for at alt er lov å si i klasserommet.

Informant Carl bruker begrepene respekt og toleranse som verktøy for å lære elevene saklig dialog, i tillegg til at han synes det er viktig å lære elevene å se nyanser. Respekt og toleranse fremhever også Ina ter Avest som et viktig fokuspunkt for at diskusjoner skal være nyttige (ter Avest, 2009, 314). Informantene Fredrik og Hauk snakker også mye om viktigheten av å lære elevene å nyansere for å få til fruktbare diskusjoner. Alle tre informantene viser til grep som kan være med på å utvikle ferdigheter i forbindelse med samtale for å få en god dialog i klassen, slik Skeie fremhever i et av sine punkter (Skeie, 2009, 274). Fredrik har også et eksempel på hvordan han handler når eleven kun er ute etter å provosere, og ikke er åpen for andre synspunkter: «Altså, noen elever *kan* du jo ikke komme med motargumenter mot. For det blir bare en sånn volumforhøyelse. (...) Ikke sant, de gir seg *aldri*, så da må du jo bare kutte.». Når elever ikke er mottakelige for andre synspunkter, jamfør det Skeie beskriver som motsetningen til ferdigheter i forbindelse med samtale (s. 274), stopper Fredrik diskusjonen.

Skeie konkluderer i sin artikkel med at norske lærere og elever ikke alltid vet nok om den personlige og kontekstuelle bakgrunnen til elevene i klasserommet (Skeie, 2009, 272). Han fremhever det at lærerne kjenner elevene sine, som en viktig faktor for god dialog i klasserommet (s. 274). Alle mine informanter snakker om hvordan de tar hensyn til elevene sine i forberedelse av undervisning og håndtering av religionskritikk fra elevene. Det er særlig kjennskap til elevenes religiøsitet som påvirker hvordan lærerne forbereder og underviser om religionskritikk, ved at de ønsker å ta hensyn til dem. Hauk sier at han ønsker at undervisningen skal være like bra for alle

elevene, og at han kan beskytte religiøse elever hvis de blir utsatt for kritikk de ikke svarer på. Informantene snakker ikke så mye om hvordan det at de kjenner elevene sine, påvirker klasseromsdialogen, det er derfor vanskelig å trekke en konklusjon om Skeies påstand om at kjennskap til elevene skaper god dialog stemmer for mine informanter. De snakker mer om hvordan det påvirker hvordan de håndterer spontan religionskritikk. Men hvordan de håndterer spontan religionskritikk vil også påvirke klasseromsdialogen, ved at læreren viser sin rolle som ordstyrer og autoritetsperson. Dette vil jeg komme tilbake til i delkapittel 5.2.1.

Hos informantene i min studie henger omsorg tett sammen med hvor godt de kjenner elevene, og det er gjerne de religiøse elevene de føler for å vise omsorg for når det kommer til religionskritikk. Informant Fredrik sier at hvis en religiøs elev får kritikk mot sin religion, vil han ta elevens religion i forsvar. Han har et sterkt ønske om å være «alles advokat», som han sier. Informant Hauk forteller at han kan gjøre lignende grep som informant Fredrik, å ta religionen som kritiseres i forsvar, hvis noen i klassen tilhører den religionen. Og da særlig hvis de er redde for at kritikken går utover de religiøse elevene, og at de ikke vil eller kan svare på kritikken. Om de gjør det for å skape en god dialog sier de ikke noe eksplisitt om, men ifølge Skeie kan dette altså være et grep for å gjøre dialogen i klasserommet god. Motsetningen til denne faktoren er at læreren distanserer seg fra elevene som personer (Skeie, 2009, 274). Ingenting av det mine informanter sier, tyder på at de ønsker eller gjør dette.

Den siste faktoren som Skeie peker på som grep for å få til dialog i klasserommet, er at læreren viser åpenhet (Skeie, 2009, 274). Motsetningen til dette er at læreren er nøytral (s. 274). Alle informantene ytrer et sterkt ønske om å være nøytral overfor elevene. Fordi jeg ikke har innsikt i alle studiene som Skeies liste baserer seg på, kan jeg ikke med sikkerhet si om det er nøytralitet i forbindelse med religion han snakker om, men det er det mine informanter sikter til når de sier at de ønsker å være nøytrale. De ønsker ikke å fortelle elevene om sitt livssynsståsted, og de ønsker ikke å si noe som kan vise at de har ulikt syn på forskjellige religioner.

Alle informantene snakker om dialog som noe de anser som viktig i forbindelse med religionskritikk og religionsundervisning generelt. Informantene Hauk og Fredrik sier det eksplisitt. Carl sier at han ikke ønsker å kvele diskusjoner, og jeg oppfatter det som at han også ønsker dialog i klasserommet. Ved å sammenligne det informantene Hauk, Fredrik og Carl sier med Skeies liste over faktorer som er viktige for dialog, viser det seg at informantene tar mange grep som kan være positive for dialogen i klasserommet. Selv om Skeie sier at disse punktene ikke kan eller bør bli tatt

ut av klasseromskonteksten i de eksakte studiene REDCo har foretatt, (Skeie, 2009, 274), er det likevel spennende å forsøke å knytte det til en norsk klasseromskontekst. Sammenligningene kan være med på å gi svar på hvorfor informantene i min undersøkelse har den gode dialogen de hevder at de har i klassene sine.

### **5.1.3.2 Å bruke representanter for religioner i undervisningen**

En annen praktisk forberedelse som to av informantene snakker om i intervjuene, er at de av og til bruker representanter for religioner i undervisningen. Informant Hauk inviterer presten inn i klassen, der han forteller om den kristne forståelsen av skapelsesberetningen, og samtidig forklarer hvordan kristne kan kombinere et kristent livssyn med troen på darwinisme og vitenskap. Informant Carl bruker videoklipp med Richard Dawkins i debatt med mennesker med ulike religiøse tilhørigheter, slik at Dawkins blir en representant for ateisme.

Gunnar Skirbekk anbefaler at læreren henter inn representanter for ulike religioner i undervisningen (Skirbekk, 2011), slik informant Hauk kan gjøre. Ifølge Andreassen (2012) bør læreren bruke flere representanter for en religion, for ikke å gi elevene et unyansert syn på religionen. Hauk bruker kun presten som representant for kristendommen, og kan slik sett gi elevene et skjevt bilde av hva kristendommen er. Likevel fokuserer Hauk på dette med å lære elevene å nyansere, og det viser at det er noe han har et bevisst forhold til.

### **5.1.4 Læremidler i RLE**

Bruk av læremidler i RLE handler om forberedelse på den måten at hvordan lærere underviser, hva de velger å bruke av redskaper i undervisningen og hvorfor, kan si noe om hva lærerne vektlegger som viktig i undervisning om religionskritikk.

En gjennomgående tendens hos mine informanter, er at de alle varierer mellom ulike læremidler. I tillegg til å bruke læreboken, bruker informant Hauk Power Point der han presenterer forelesninger. Alle tre bruker videoklipp fra Internet, det samme gjelder medieoppslag som utgangspunkt for undervisning. Dette gjør de som en variasjon i undervisningen, og i tilfellene de mener læreboken er mangelfull på det skal undervise om. Dette harmonerer med funn Tallaksen og Hodne gjorde, at læreren bruker andre redskaper enn læreboken når de synes den er mangelfull (Tallaksen og Hodne, 2014). Informant Hauk bruker aktuelle medieoppslag i undervisning om religionskritikk for å knytte

kritikken til aktualitet. Det samme gjør informant Fredrik. Aktuelle medieoppslag får oppmerksomhet hos elevene, og kan kanskje dermed sies å engasjere elevene. Dette minner også om et av funnene til Tallaksen og Hodne, at når lærerne vil engasjere elevene, bruker de andre redskaper enn boken (Tallaksen og Hodne, 2014).

To av informantene, Hauk og Fredrik, sier at de ikke synes boken er spesielt god på religionskritikk. Det er naturlig at Hauk har denne meningen, fordi læreboken han bruker, ikke har dette som tema. Fredrik synes læreboken ikke er god nok, fordi den ikke tar opp tilstrekkelig med aktuelle temaer. Carl sier at han er fornøyd med kapittelet om religionskritikk i læreboken *Horisonter*, men at han skulle ønske at resten av boken hadde et mer kritisk perspektiv på religion. Fredrik ønsker seg også et mer kritisk syn på religioner i læreboken, og synes at kapittelet om religionskritikk ikke er grundig nok.

Ane C. B. Høgseth foreslår i sin studie at det er en fordel at konflikter der religion er sentralt, finnes i lærebøkene (Høgseth, 2010, 17). Mine informanter sier ikke akkurat det samme som Høgseth, men det at de ønsker seg mer aktualitet rundt religionskritikk, og måten de selv kobler temaet til aktuelle konflikter, kan tyde på at de ønsker seg mer konfliktstoff i lærebøkene.

## **5.2. Håndtering av spontan religionskritikk fra elevene**

For å kunne si noe om hvordan læreren håndterer spontan religionskritikk som oppstår i klasserommet, er det flere aspekter rundt RLE-undervisning som må belyses. Informantene svarer svært ofte når jeg spør om hvordan de reagerer på kritikk, at det kommer an på situasjonen, og de utdyper også ofte med eksempler fra klasseromssituasjoner de selv har opplevd. Dette stemmer overens med det Skeie gjengir fra REDCos studier (Skeie, 2009, 274). Hva det «kommer an på situasjonen», viste seg i analysen å innebære: timen, lærerens humør og dagsform, hvordan de kjenner eleven som fremmer kritikken, og hvem eller hva kritikken er rettet mot. Håndtering av spontan religionskritikk handler også om hvilke utfordringer læreren møter i religionsfaget, fordi han har flere hensyn å ta. Nært beslektet med diverse hensyn som RLE-læreren må ta, handler håndtering av religionskritikk også om hva som påvirker religionsundervisningen.

### **5.2.1 Lærerens reaksjoner og handlinger**

Lærerens reaksjon på spontan religionskritikk, og hvordan han håndterer denne, er varierende, viste

det seg i intervjuene. Det er mange faktorer som spiller inn på hvordan læreren handler når han reagerer på religionskritikk. Dette er beskrevet i det foregående delkapittelet 5.2. Når kritikken går utover elever i klassen, er usaklig, krenkende, provoserende eller uten faglig begrunnelse, håndterer læreren kritikken annerledes enn når den er faglig begrunnet, utforskende eller flåsete uten å såre noen andre elever.

Kevin O' Grady (2009) skriver om hvordan læreren kan bruke konflikter i klasserommet til å fremme dialog. Det var ikke slik hos mine informanter at alle eksemplene de fortalte om, var religionskritikk som førte til konflikt i klasserommet. Men noen av dem gjorde det helt klart. Ifølge mine informanters eksempler viste det seg at konflikt kan oppstå mellom enkeltelever eller mellom lærer og elev. Flest er de eksempelhistoriene som handler om konflikt mellom lærer og elev. Informant Fredrik forteller om en episode der noen elever kom med kritikk av kristendommen, hvorpå Fredrik forsvarte religionen. Han sier at han forsøkte å få elevene til å nyansere kommentarene sine, men at de ikke var interesserte i å høre på han. Det endte med at Fredrik kuttet av diskusjonen. O' Grady mener at konflikter i klasserommet bør utforskes, heller enn å tilsløres (O' Grady, 2009, 56). Man kan si at det Fredrik prøvde på i eksempelet, var en tilnærming til konflikt lik det O' Grady foreslår, å bruke den til å fremme dialog. O' Grady fremhever også at målet alltid må være at konflikten ikke kommer ut av kontroll, men ender godt (s. 56). Men det viser seg altså at ikke alle konflikter er av fruktbar art, slik som i informant Fredriks eksempel. Når den ene parten i konflikten er så dominerende at den andre parten ikke vil eller har mulighet til å delta, kutter læreren konflikten. Andre ganger hever læreren frem konflikten som oppstår, og forsøker å få til en dialog. Det viser Fredrik at han også ønsker, når han sier: «Det beste er jo å få til en dialog».

Det mine informanter sier om å lære elevene hva som er greit og hva som ikke er greit å si i klasserommet, sier noe om hvilke forventninger de har til elevene når det kommer til dialog. Det harmonerer med det O' Grady sier om at lærerne har som oppgave å tydeliggjøre sine forventninger overfor elevene når det handler om klasseromsdialogen. Informant Hauk sier at han lager «merker» som elevene må forholde seg til for å holde seg innenfor en dialog som er saklig. Når elevene trækker utenfor disse merkene, viser han dem konsekvensene det fører til. I analysen legger jeg frem en situasjon der Hauk har en elev som kom med en drøy kommentar om en jente i klassen som var hindu. Hendelsen er gjengitt i delkapittel 4.1.2.2 og 4.3.2. Hauk stoppet timen og tok eleven med ut på gangen. Jeg vil tro at Hauk så denne situasjonen som tegn til en mulig konflikt, og ikke hjelp til å planlegge undervisningen, slik Skeie foreslår at man kan bruke konflikter i klasserommet. Han mente også at han handlet riktig. Informantene snakket også en del om at de så det som sin oppgave



å justere feilaktige oppfatninger som elevene kan ha om religion. Det kan man koble det til måten Skeie (2009) snakker om å bruke fordommer og stereotypiske holdninger i undervisningen. Men fordommer kan komme til uttrykk på ulike måter, og når kritikken beveger seg langt utenfor en faglig diskusjon, og det fører til utsagn som kan oppleves som krenkende på medelever, vil det ifølge mine informanter noen ganger være greit å bare kutte samtalen.

### **5.2.2 utfordringer knyttet til håndtering av religionskritikk**

Mine informanter trekker frem to elementer som er utfordrende ved spontan religionskritikk fra elevene. Det ene handler om lærerens ønske om å fremstå som nøytral, når de må ytre meninger som går i mot det de egentlig mener, eller når kritikken blir personlig for læreren. Den andre utfordringen handler om at enkelte temaer havner på et høyt taksonomisk nivå for elevene, og lærerne sier at det kan være krevende å ta opp slike temaer, fordi de er redd for at de ikke «når frem» til elevene, at elevene ikke tilegner seg noe kunnskap, at de ikke forstår og ikke lærer noe. Religionsundervisning kan i forbindelse med kritikk være utfordrende, men ingen av informantene beskriver det som gjennomgående utfordrende.

Informant Hauk forteller om en RLE-time der de hadde om islam, og de kom inn på dette med omskjæring av kvinner. En elev kritiserte dette, og kommenterte at de som gjorde slikt, kunne ikke være glade i døtrene sine. Hauk forteller hvordan han responderte på kommentaren: ««Kanskje det er nettopp fordi de er *glade* i døtrene sine, at de gjør det.» Og så er det nesten helt umulig å mene det selv.» Det Hauk gjør i denne situasjonen, er at han forsøker å fremstå som nøytral for elevene, ved at han forklarer hvordan noen kan rettferdiggjøre omskjæring av jenter. Han følger opp eksempelhistorien med å si at selv om han sier dette til elevene, er det ikke hans mening. Dette minner veldig om informanten i Everington and Sikes forskning (2001), som syntes det var utfordrende å alltid være nøytral i fremstilling av religioners ulike elementer. I likhet med informant Hauk, var det aspekter ved islam hun hadde sterke meninger om.

Informant Fredrik beskriver situasjonen som er nevnt i avsnitt 5.2.1, der et par elever kom med skarp kritikk mot kristendommen, som utfordrende fordi han tok kritikken personlig. Fredrik forteller at han føler tilhørighet til kristendommen, og at utfordringen i diskusjonen med elevene var å ikke komme med emosjonelt engasjerte argumenter. Det ønsket han ikke å gjøre, fordi han vil fremstå som nøytral til religioner overfor elevene.

Utfordringene mine informanter forteller om, er ikke av nøyaktig samme art som de Andreassen (2009) beskriver at han hadde som nyutdannet lærer, beskrevet i delkapittel 2.3.1. Men utfordringene er begge knyttet til den spontane situasjonen, og kan derfor si oss noe om at dette er et tema som er mangelfullt i den religionsdidaktiske faglitteraturen, slik Andreassen (2009) hevder.

Den andre utfordringen som informantene forteller om, er at de kan synes det er vanskelig å ta opp religiøse konflikter som er kompliserte. Informant Fredrik sier at det kan være utfordrende å snakke om for eksempel Israel-Palestina-konflikten, fordi det krever grundige kunnskaper og refleksjon fra elevene. De to andre informantene trekker også frem Israel-Palestina-konflikten som utfordrende temaer å ta opp i undervisningen, av samme grunn. Fredrik og Carl trekker frem at å diskutere slike temaer krever modenhet hos elevene. Dette kan relateres til det Andreassen skriver om konfliktperspektiver i undervisningen, knyttet til Blooms taksonomi (Andreassen, 2008). Jamfør Blooms taksonomi havner å kritisere på et taksonomisk høyt nivå fordi kritikken man ønsker fra elevene, skal gjennomføres på en slik måte at eleven kan bruke det i en læringsprosess.

### **5.2.3 Hva påvirker undervisningen?**

Hvordan læreren velger å håndtere spontan religionskritikk fra elevene, har med kontekst å gjøre, det ble tydelig i intervjuene. Det er mange ting som påvirker undervisningen, som igjen påvirker hvordan læreren reagerer og velger å handle. En faktor som alle informantene ga tydelig uttrykk for at påvirker undervisningen, var elevers religiøsitet. Når de kjenner til elevers religiøse ståsted, tar de hensyn til dette, både i fremstilling av religioner og tradisjoner, og i diskusjoner der religionskritikk kan dukke opp. De vil aldri at noen elever skal føle seg angrepet på grunn av sin religiøse tilhørighet. En annen faktor som påvirker RLE-faget og undervisningen, er medias fremstilling av religioner, og hvordan elever påvirkes av disse fremstillingene.

Andreassen sier at læreren skal være forsiktig med å sette elever i situasjoner slik at de fremstår som representanter for en religion (Andreassen, 2012, 155). Hos mine informanter handler det ikke om at de ser på elever med religiøs tilhørighet som representanter for deres religion. Men når de uttrykker at de tar hensyn til religiøse elever i klassen, er det fordi de er redd for at kritiske kommentarer fra medelever skal føre til generaliserte oppfatninger om religioner som noen elever har tilhørighet til. De er også redde for at elevene som tilhører den kritiserte religionen skal bli støtt. Informantene fortalte om ulike måter de kan vise hensyn på, blant annet: å legge vekt på å nyansere fremstillinger av alle religioner, unngå temaer som kan føre til at noen elever blir støtt, eller

forsvare religioner som blir kritisert, fordi de erfarer at elever med religiøs tilhørighet ikke svarer når deres religion blir kritisert.

Det er kun én av informantene som sier at islam ofte fører til diskusjoner og spontan kritikk fra elevene, og det er Hauk, som jobber på en mer homogen skole enn de to andre informantene. Men Hauk mener det samme som det von der Lippe (2009) fant ut i sin studie, at media fremstiller islam i tilknytning til konflikter, og skaper stereotypiske holdninger hos elevene. Informant Fredrik mener at media generelt fokuserer på de negative sidene ved religion, og at dette fører til feilaktige oppfatninger av religion hos elevene. Informant Carl mener i motsetning til Hauk at elevene er forsiktige med å kritisere islam, fordi det er noe de er lært opp til hjemme.

Samtlige informanter mener, jamfør von der Lippe (2009), at media fremstiller et unyansert bilde av islam, og at én av RLE-lærerens oppgaver er å nyansere dette bildet.

#### **5.2.4 Hvilken rolle har RLE-læreren?**

Hvordan lærerne forteller at de håndterer religionskritikk i klasserommet, sier noe om hvordan de anser sin rolle som lærer. Alle informantene har tanker om hva deres rolle som RLE-lærer innebærer. En av informantene, Hauk, har fokus på at han skal være den som har kontrollen i klasserommet, blant annet for å vise elevene hvor grensene går i religionskritiske diskusjoner. Ellers snakker samtlige informanter som nevnt om at de ser det som deres oppgave å nyansere elevers holdninger til religion. Informantene snakker også om hvordan de forsøker å lære eleven både kunnskaper og holdninger.

Informant Hauk snakker litt om hva det innebærer å formidle holdninger, og hva læreplanen sier om hva lærerne skal lære elevene. Han snakker om balansen mellom å utdanne elevene til å tenke selvstendig, samtidig som de skal være politisk korrekte, eller «samfunnsbygge dem», som han sier. Informant Hauk nevner ikke verdier eksplisitt, slik Andreassen (2014) og Afdal (1997) gjør, det gjør ingen av informantene. Men i det eksemplvis informant Hauk sier om å lære elevene å bli fungerende borgere i samfunnet, ligger det implisitt å lære bort hvilke verdier som er verdsatt i samfunnet. Afdal mener også at lærerne skal formidle god moral som en del av verdiformidlingen han hevder de er pliktige å gjennomføre, og at dette må praktiseres (Afdal, 1997, 276). Å praktisere de holdningene som skal læres, kan knyttes til Fredriks syn på toleranse. Han mener at elevene lærer om toleranse først når de blir provoserte, eller møter meninger som er strider dem de selv har.

Det er da de må vise toleranse, sier han.

Alle informantene viser at de utøver kontroll ved å styre dialogen i klasserommet, og ved å kutte diskusjonen hvis den beveger seg langt utenfor det faglige, eller utover det læreren ønsker at de skal diskutere, noe som harmonerer med det von der Lippe (2009) konkluderte med i sitt studie.

Geir Skeie hevder at mange religionslærere blir satt i en situasjon der det er forventet at de skal løse problemer i samfunnet som samfunnet selv ikke er i stand til å finne noen løsning på (Skeie, 2011, 239). Informantene i min forskning sier ikke at de opplever denne forventningen, men måten de snakker om å ruste elevene til å fungere i samfunnet på, kan tyde på at de ønsker å utdanne elevene til mennesker som er til nytte for samfunnet, og ikke omvendt. Det er sannsynligvis og forhåpentligvis alle læreres ønske og formål, ikke bare i religionsfaget.

### **5.3 Oppsummering og forslag til videre forskning**

I denne studien har jeg undersøkt hvordan lærere forholder seg til spontan religionskritikk fra elever. Det har blitt avdekket hvordan tre informanter forbereder seg selv og sine elever på religionskritikk i undervisningen, og hvordan de arbeider med å utvikle elevenes evne til å håndtere religionskritikk. Datamaterialet kan si noe om hvordan lærere forstår sin rolle som lærer, hvordan de forstår begrepet religionskritikk og hvilke syn de har på faget. Drøftingen har vist at min analyse i noen tilfeller bekrefter og forsterker resultater fra tidligere forskning og i andre tilfeller nyanserer tidligere forskning.

Studiens viktigste funn kan sammenfattes slik:

- Datamaterialet har vist at den spontane religionskritikken ofte forekommer i sammenheng med undervisning der aktuelle nyhetssaker tas opp til samtale. Hvordan lærerne håndterer spontan religionskritikk, er situasjonsbetinget, og kommer med erfaring, men har alltid som mål å enten øke elevens forståelse, eller å vise elevene at det er læreren som bestemmer i klassen.
- God dialog er sentralt i undervisning der religionskritikk forekommer. Informantene mener at økt kunnskap om religioner og samtaler om fordommer kan øke elevers forståelse for religion.
- Det kommer tydelig frem av datamaterialet at lærerne knytter religionskritikk til

ytringsfrihet. De anser religionskritikk som en del av demokratiet, men vektlegger at kunnskap om religioner, og forståelse, toleranse og respekt for andre mennesker er grunnleggende ferdigheter som elevene må ha for at religionskritikk skal være nyttig.

- Lærebøker og lærerveiledning viser at religionskritikk som tema ikke er fraværende i faglitteraturen. Men på bakgrunn av analysen av datamaterialet og drøftingen av den i lys av relevant faglitteratur, kan man si at den religionsdidaktiske faglitteraturen er mangelfull på områder som handler om lærernes utfordringer knyttet til religionskritikk fra elevene. Den er også ifølge informantene mangelfull når det kommer til å gjøre religionskritikken aktuell.
- Den etiske religionskritikken kan være utfordrende for informantene når de prøver å fremvise en nøytral holdning til enkelte elementer ved religioner. Samtlige informanter sier at de ønsker å være nøytrale, fordi de ser det som en av sine hovedoppgaver å lære elevene å nyansere deres syn på religion.
- Den filosofiske religionskritikken anser ingen av informantene som utfordrende.
- Intern religionskritikk forekommer sjeldent i informantenes RLE-timer.

Jeg har forsøkt å vise at religionskritikk er et tema som også kan aktiviseres av andre kompetansemål enn der hvor det er eksplisitt nevnt, ved eksempelvis å knytte det til aktualitet. Drøftingen viser at informantene gjør det samme, selv om de ikke sier det eksplisitt. Å knytte religionskritikk til den aktuelle samfunnskonteksten i RLE-faget, kan bidra til at elevene får en økt forståelse av hvordan religioner og livssyn er en del av samfunnet. Dette kan relateres til Bratlands (2014) studie, der hun fant ut at skolen kan fungere som en arena for å komme frem til forståelse i fellesskap.

Det er grunn til å anta at religionskritikk vil være et aktuelt tema også i årene framover. For å bevare fagets tilpasning til samfunnets, skolen, og religionenes utvikling, er det grunn til å håpe at det etter hvert vil komme ny forskning og nye svar på vanskelig spørsmål og utfordringer en lærer måtte ha.

Videre er det aspekter ved temaet religionskritikk som kunne vært nærmere undersøkt, og nye aspekter som kunne vært lagt til. For det første kunne en utdypende studie av lærernes forståelse av religionskritikk vært interessant for å belyse mine funn grundigere. For det andre kunne det vært svært interessant å undersøke hvordan religionskritikk i undervisningen oppleves fra et elevperspektiv.

## 6 Litteratur

- Aadnanes, P. M. (2005). Ein gud skapt i menneskets bilde? Glimt frå den moderne religionskritikkens historie. *Religion og livssyn*, 2005(1). ss. 12-18
- Afdal, G. (1997): Moralundervisning og moralsk undervisning. I: (red.) G. Afdal, E. Haakedal, H. Leganger-Krogstad: *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. (s. 258-284) Oslo: Tano Aschehoug
- Andreassen, B.-O. (2008): Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk. En bredere og bedre tilnærming til religion? *Acta Didactica 2008* (vol 2., nr. 1). Hentet fra: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1027>
- Andreassen, B.-O. (2009). Om fraværet av konfliktperspektiver i den religionsdidaktiske faglitteraturen. *Norsk teologisk tidsskrift* 2009(3) ss. 167-186. Hentet fra: <http://www.idunn.no/ntf/2009/03/art01>
- Andreassen, B.-O. (2012). *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Andreassen, B.-O. (2014). Religionslæreren – en rolle i endring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2014(5). Hentet fra: [http://www.idunn.no/npt/2014/05/religionslaereren\\_-\\_en\\_rolle\\_iendring\\_](http://www.idunn.no/npt/2014/05/religionslaereren_-_en_rolle_iendring_)
- Avest ter, I., Josza, D.-P., Knauth, T., Rosón, J. & Skeie G. (2009). *Dialogue and Conflict on religion – Studies of Classroom Interaction in European Countries*. Münster: Waxmann.
- Bratland, L. D. (2014) *Elevens opplevelse - En kvalitativ studie av ungdomskoleelevers opplevelse av bruken av etiske dilemmaer i etikkundervisningen*. (Masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra: [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40658/Bratland\\_-\\_Lene\\_Dolva\\_Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40658/Bratland_-_Lene_Dolva_Master.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (6th Edition). London: Routledge

Dawkins, R. (2007). *Gud. En vrangforestilling*. Oslo: Monstro Bok

Edwien, A. (1986) *Er kristendommen en fare for verdensfreden?* Oslo: Human-Etisk Forbund

Everington, J. & Sikes, P. (2001). «I want to Change the World»: the Beginning RE Teacher, the Reduction of Prejudice and the Pursuit of Intercultural Understanding and Respect. I: (red.) H-G Heimbrock, C. Th. Scheilke & P. Schreiner: *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe. Schriften aus dem Comenius-Institut*. (s. 180-199). LIT Verlag

Feuerbach, L. (1957) *The Essence of Christianity*. Introduction. §§1-2. New York: Harper and Brothers. Hentet fra <https://www.marxists.org/reference/archive/feuerbach/works/essence/>

Holt, G. & Kallevik, K. A. (2008). *Horisonter 10*. Oslo: Gyldendal

Holth, G. & Kallevik, K. A. (2008). *Horisonter 10. Ressursperm*. Oslo: Gyldendal.

Høgseth, A. C. B. (2010): *Religion og konflikt. En analyse av læreverkene i RLE for ungdomstrinnet*. (Masteroppgave) Oslo: Universitetet i Oslo

Kvale, S. & Brinkmann, S.. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju (2. utgave, 3. opplag)*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Kunnskapsdepartementet (2002) *Revidert plan for KRL-faget*. Hentet 18.05.2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/revidert-plan-for-krl-faget/id102040/>

Kunnskapsdepartementet (2005) *Læreplan i Kristendoms-, livssyns-, og livssynskunnskap (KRL): RLE1-01: Kompetansemål*. Hentet 18.05.2015, fra <http://www.udir.no>

Kunnskapsdepartementet (2008). *Læreplan i Religion, livssyn og etikk: RLE1-01: Kompetansemål etter 10. årstrinn*. Hentet 19.02.2015, fra <http://www.udir.no>

- Kunnskapsdepartementet. (2008) *Læreplan i Religion og etikk. Fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram: REL1–01: Kompetansemål*. Hentet 05.05.2015, fra <http://www.udir.no>
- Manji, I. (2005). *Hva er galt med islam? En oppfordring til ærlighet og forandring*. Oslo: Cappelen
- Marx, K. (1972). Til jødespørsmålet (utdrag) & Kritikk av den Hegelske Rettsfilosofi. I: (red.) J. Elster & E. Lorentz, *Verker i utvalg. Bind 1. Filosofiske skrifter*. (s. 65-101) Oslo: Pax forlag AS
- O' Grady, K. (2009), Brainwashing? An Example of Dialogue and Conflict from Religious Education in England. I: (red.) ter Avest, Ina et. al: *Dialogue and Conflict on Religion. Studies Of Classroom Interaction in European Countries*. (s. 41-61). Münster: Waxmann
- Prior, M. (2002) Ethnic cleansing and the Bible: a moral critique. *Holy Land Studies*, nr.1, s.s 37-59. Hentet fra: <http://www.eupublishing.com/doi/abs/10.3366/hls.2002.0003>
- Russell, B. (1996). Hvorfor jeg ikke er kristen (1927) I: *Hvorfor jeg ikke er kristen og andre essays om religion og livssyn*. (s. 22-59). Oslo: Humanist forlag
- Senneset, I. & Winsnes, E. (2014.25.08). Her setter 19 år gamle Gaten Mahdi Al-Hussaini ekstremistene på plass. *Aftenposten, Norge*. Hentet 17.04.2015, fra <http://www.aftenposten.no/norge/Her-setter-19-ar-gamle-Faten-Mahdi-Al-Hussaini-ekstremistene-pa-plass-7680397.html>
- Skeie, G. (2001). Citizenship, Identity Politics an Religious Education. I: (red.) Heimbrock, Hans-Günter; Scheilke, Christoph Th. & Schreiner, Peter: *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe. Schriften aus dem Comenius-Institut*.(s. 237-252) LIT Verlag
- Skeie, G. (2009) Power to the people! Dialogue and Conflict in the Light og Classroom Interaction Studies. I: (red.) ter Avest, Ina et. al: *Dialogue and Conflict on Religion. Studies Of Classroom Interaction in European Countries*. (s. 249-275). Münster: Waxmann
- Skirbekk, G. (2011). Religionskritikk – kvifor og korleis. *Religion og livssyn*, 2011(3). ss. 12-16



Store norske leksikon. *Religion*. Hentet 21.05.2015, fra <https://snl.no/religion>

Storhaug, H. & Roald, A. S. (2005) Er islam en kvinnefiendtlig religion? To motsatte svar. *Religion og livssyn*, 2005(3) ss. 20-31.

Universitetet i Oslo, Nvivo: <http://www.uio.no/tjenester/it/forskning/kvalitativ/hjelp/nvivo-mac.html> (lastet ned 19.03.2015)

Von der Lippe, M. (2009). «Scenes from a classroom. Video Analysis og Classroom Interaction in Religious Education in Norway. I: (red.) ter Avest, Ina et. al: *Dialogue and Conflict on Religion. Studies Of Classroom Interaction in European Countries*. (s. 174-193). Münster: Waxmann

Weisse, Wolfram (2009). Classroom Interaction. A Foreword. I: (red.) ter Avest, Ina et. al: *Dialogue and Conflict on Religion. Studies Of Classroom Interaction in European Countries*. Münster: Waxmann

Wiik, P. & Waale, R. B. (2006). *Under samme himmel 2*. Oslo: Cappelen

Wiik, P. & Waale, R. B. (2006). *Under samme himmel 2*. Lærerens bok. Oslo: Cappelen.

Wiik, P. & Waale, R. B. (2006). *Under samme himmel 3*. Oslo: Cappelen

Wiik, P. & Waale, R. B. (2007). *Under samme himmel 3*. Lærerens bok. Oslo: Cappelen.

# Vedlegg 1

## Intervjuguide

*Hvordan forholder RLE-læreren seg til spontan religionskritikk fra elevene?*

*Før oppstart: Se på infoskriv sammen med informanten. En liten samtale om hvilke typer religionskritikk jeg tar utgangspunkt i, og hvilke typer som vil komme opp i intervjuet, samt at informant og intervjuer har samme forståelse av de ulike typene.*

### **Del 1 : Undervisning**

#### **1. Kan du fortelle litt om klassen(e) dine?**

- Antall elever?
- Kjønnfordeling?
- Er det en multikulturell gruppe? Eller homogen gruppe?
- Vet du noe om religiøsiteten blant elevene?
- Er det en muntlig aktiv klasse?
- Hvordan vil du si at nivået er, hvor kan du legge lista for diskusjoner og refleksjonsoppgaver?

#### **2. Opplever du at elevene er kritiske til religion?**

**2.2** Hvorfor tror du det er slik?

**2.3** Er det noen religioner som er mer gjenstand for kritikk enn andre?

**2.4** Hvilken art vil du si at religionskritikken fra elevene er? Er den av negativ art? Eller mer utforskende? Annen type?

**2.5** Hvis vi ser på de ulike definisjonene, ekstern filosofisk, ekstern politisk/etisk/psykologisk og intern religionskritikk, er det en type du opplever vanligere enn andre når den kommer (spontan) fra elevene?

**2.6** Hender det at elevene kommer med religionskritikk uten at du har lagt opp til det?

**2.7 Hvis nei:** Hvorfor tror du det er slik?

**3. Kan du fortelle om en time der du opplevde at religionskritikk var sentralt, planlagt eller ikke?**

**3.1** Hvordan var din rolle som lærer denne timen?

**3.2** Møtte du noen holdninger som du reagerte på?

**3.3** Oppfattet du at elevene lærte noe av dette?

**4. Har du opplevd religionskritikk fra elevene som du ikke har lagt opp til? Hvis informant kommer med et eksempel på en slik episode i spørsmål 3, bruk disse underspørsmålene til videre informasjon.**

**4.1** Hvis ja, fortell om en episode.

**4.1.1** Hvordan løste du den?

**4.2** Synes du det er utfordrende med slik kritikk?

**4.2.1** Hva er det som er utfordrende?

**4.3** En del fagdidaktisk teori peker på at det er den eksterne etiske kritikken fra elevene som er den mest utfordrende for læreren. Opplever du det samme?

**4.4** Har du opplevd andre typer spontane kritikker i klasserommet? For eksempel filosofisk kritikk (av typen: «Religion er bare tull, det finnes ingen beviser for at Gud finnes!»)?

**4.5** Hvis du aldri har opplevd religionskritikk i klasserommet uten at du selv har lagt opp til det, hva tror du kunne vært utfordrende for deg som lærer hvis det dukket opp? Bruk eksempel hvis informanten trenger det.

*Hvis informanten ikke har opplevd spontan religionskritikk, og vi havner innpå hypotetiske situasjoner, bruk eksempelet i 4.5 videre i spørsmål 8.*

**5. Underviser du religionskritikk som eget tema? Altså, underviser du elevene om de ulike typene religionskritikk som finnes?**

**5.1** Finnes dette som tema i den læreboka du bruker?

**5.2** Synes du det er en viktig del av faget?

**5.2.1** Hvorfor?

**5.3** Når i løpet av skoleåret bruker du å ta tak i dette temaet?

**6. Hvordan forbereder du deg på timer som handler om religionskritiske temaer, eller timer der du tenker at religionskritikk kan dukke opp?**

**6.1** Er det noen temaer du forbereder deg mer enn andre til?

**6.2** (Hvis informanten har svart at det er noen religioner som er gjenstand for mer kritikk enn andre, spør om han/hun forbereder seg ekstra til disse timene.)

**7. Hvordan forbereder du elevene dine på samtaler om religionskritikk?**

**7.1** Har du hatt samtaler om hva som er greit/ ikke greit å si med elevene?

**7.2** Hvilken kultur opplever du at det er i din(e) klasser/ timer for å ytre egne holdninger og meninger?

**7.3** Hva tror du påvirker denne kulturen?

**7.4** Synes du man som lærer bør lære opp elevene til å si det de mener, eller bør man lære dem å ytre synspunkter som er i samsvar med læreplanens formuleringer om respekt og toleranse?

**7.5** Oppfordrer du til samtaler om religionskritikk?

**7.6** Arbeider dere noe med filosofiske samtaler?

**8. Hva gjør du/ ville du gjort om det hadde forekommet spontan religionskritikk i undervisningen?**

**8.1** Bruker du innspill til videre samtale?

**8.2** Er dette noe du ønsker skal forekomme?

**8.3** Kutter du noen ganger elevenes kritikk?

**8.4** Hva gjør du om elevene kommer med innspill som er drøye/ ukorrekte/ usanne?

**8.4.1** Korrigerer du dem?

**8.4.2** Kan du la klassen diskutere det?

**9. Har du noen metoder eller knep du bruker når utfordrende kommentarer/ situasjoner dukker opp?**

**9.1** Kan du bruke dette i RLE-faget?

**9.2** Snakker du med kollegaer om slike situasjoner?

**9.3** I forbindelse med religionskritikk, kan du huske å ha vært i en situasjon du har vært usikker på hvordan du skal håndtere? *Kutt dette hvis informanten allerede har fortalt om en slik episode.*

**10. Hvordan opplever du at media påvirker elevenes oppfatning av religion?**

**10.1** Bruker du selv mediaoppslag i undervisningen?

**10.2** Opplever du at den spontane religionskritikken øker i perioder der det er økt oppmerksomhet rundt enkelte religioner, og da særlig i negativ forstand?

**10.3** Ser du det som RLE-lærerens oppgave å nyansere elevenes oppfatninger (skapt av media)?

**10.4** Hvor lenge har du jobbet som lærer?

**10.4.1** Synes du medias påvirkning av elevene, hvordan dette kommer frem i deres engasjement i diskusjoner i undervisningen, har endret seg i din tid som lærer?

**Del 2: Læreboka**

**11. Du bruker Horisonter/ Under samme himmel. Hva er ditt inntrykk av læreboka når det kommer til religionskritikk?**

**11.1** Kan den brukes i undervisning om religionskritikk?

**11.2** Synes du den gir god veiledning?

**11.2.1** Hvorfor/ hvorfor ikke?

**11.3** Hvilken profil synes du at den fremmer?

**12. Bruker du andre redskaper enn læreboka i undervisningssituasjoner om religionskritikk?**

**12.1** Hvis ja, hva?

**12.2** Hvordan?

**12.3** (Du har nevnt av du bruker medieoppslag, hvordan gjør du dette i praksis?)

**12.4** (Trek frem tidligere svar hvis det har kommet frem noe om redskaper i RLE-undervisningen)

**13. Er det noe du vil tilføye?**

## **Vedlegg 2**

### **Oversikt over ulike typer religionskritikk:**

#### **EKSTERN POLITISK/ ETISK/ PSYKOLOGISK KRITIKK**

- Kritiserer religion for å være skadelig/ hemmende.

#### **EKSTERN FILOSOFISK KRITIKK**

- Kritiserer religion for å være usann/ uvitenskapelig.

#### **INTERN RELIGIONSKRITIKK**

- Kritikk som kommer fra religionens tilhengere. Kan være både filosofisk og politisk/etisk/psykologisk.

# Vedlegg 3

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *Spontan religionskritikk fra elever i RLE-undervisningen, hvordan forholder læreren seg til det?*

#### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å undersøke hvordan et utvalg lærere forholder seg til undervisningssituasjoner der religionskritikk forekommer spontant fra elevene. Med det menes hvordan læreren forbereder seg selv og elevene på slike situasjoner, og hvordan religionskritikk som tema behandles i klasserommet.

**Problemstilling:** *Hvordan forholder et utvalg lærere seg til spontan religionskritikk fra elevene i RLE-faget?*

Intervjuet er en del av min masterstudie ved det Utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo. Informanten forespørres om å delta fordi hans/hennes stilling som RLE-lærer er relevant for undersøkelsen.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien krever at læreren stiller opp til ett intervju som gjennomføres individuelt. Intervjuet vil ta i underkant av 60 minutter, og inneholde spørsmål som omhandler erfaringer og tanker omkring undervisningssituasjoner der religionskritikk har forekommet/ kan forekomme, hvordan læreren forbereder seg selv og sine elever på samtaler om og arbeid med religionskritikk, og hvordan undervisning om religionskritikk gjennomføres (hvis det gjennomføres).

Under intervjuet vil det bli brukt lydopptaker, og intervjuer vil i tillegg ta noen notater.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Intervjuet inneholder ikke spørsmål som krever personopplysninger, og intervjudeltakeren vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.15. Personopplysninger og lydopptak vil da bli slettet.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Karoline Garfjell (41 45 74 21) eller veileder Jon Magne Vestøl (22 84 45 95).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)